

Bourdieu e a pesquisa educacional: ferramentas de pensamento, pensamento relacional, para além da inocência epistemológica¹

Bourdieu and Educational Research: Thinking tools, relational thinking, beyond epistemological innocence

Resumo²

Este artigo aborda, por meio de uma revisão de literatura, a obra teórica de Pierre Bourdieu e seu impacto na pesquisa em educação. Exploram-se várias maneiras pelas quais o trabalho de Bourdieu se relaciona com a pesquisa educacional, com ênfase em sua relevância para pesquisadores na área. Além disso, é examinada a adaptação da obra de Bourdieu em diferentes contextos nacionais e históricos, levando em consideração como aspectos específicos de sua teoria podem ser aplicados em pesquisas educacionais locais e regionais. Três aspectos centrais do trabalho de Bourdieu são considerados. Primeiramente, há uma análise de sua pesquisa empírica em casos específicos, com foco na educação e sua contribuição para a compreensão da reprodução e mudança nas sociedades. Em segundo lugar, são investigados o desenvolvimento gradual de suas ferramentas conceituais ao longo de sua carreira. Por fim, são explorados os recursos teóricos desenvolvidos por Bourdieu, que moldaram abordagens metodológicas e epistemológicas na pesquisa do mundo social. Ressalta-se também a reflexividade na obra de Bourdieu, sua capacidade de revisitar e reinterpretar focos anteriores, e sua relevância para analisar o poder, especialmente seus aspectos simbólicos, contribuindo para a compreensão das dinâmicas de reprodução social e cultural na educação.

Palavras-chave: Pierre Bourdieu. Educação. Teoria. Metodologia.

Shaun Rawolle

Deakin University, Austrália

E-mail:

shaun.rawolle@deakin.edu.au

Bob Lingard

Australian Catholic

University, Austrália

E-mail:

robert.lingard@acu.edu.au

¹Originalmente publicado em: MURPHY. Mark. Social Theory and Education Research Understanding Foucault, Habermas, Bourdieu and Derrida. Londres: Routledge, 2022. pp.117-137. Tradução para o Português de Renata Dermenjian. Revisão técnica de Cristiano das Neves Bodart (Ufal).

²Resumo produzido por Cristiano das Neves Bodart (Ufal), editor gerente da Latitude.

Abstract

This article, through a literature review, explores the theoretical work of Pierre Bourdieu and its impact on education research. It examines various ways in which Bourdieu's work relates to educational research, with an emphasis on its significance for researchers in the field. Additionally, it investigates the adaptation of Bourdieu's work in different national and historical contexts, considering how specific aspects of his theory can be applied in local and regional educational research. Three central aspects of Bourdieu's work are considered. Firstly, there is an analysis of his empirical research in specific cases, focusing on education and its contribution to understanding social reproduction and change. Secondly, the gradual development of his conceptual tools throughout his career is explored. Lastly, the theoretical resources developed by Bourdieu, which have shaped methodological and epistemological approaches in social research, are examined. The article highlights Bourdieu's reflexivity in his work, his ability to revisit and reinterpret previous focuses, and his relevance in analyzing power, especially its symbolic aspects, contributing to the understanding of social and cultural reproduction dynamics in education.

Keywords: Pierre Bourdieu. Education. Theory. Methodology.

Introdução

O sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) foi talvez o sociólogo mais proeminente do final do século XX, cuja obra teve impacto significativo na teoria social, na Sociologia da Arte, da Cultura e da Mídia, na Sociologia da Educação e no que diz respeito a questões espinhosas e importantes da metodologia de pesquisa e da epistemologia nas Ciências Sociais³. Neste artigo, consideraremos a obra de Bourdieu trazendo implicações para os pesquisadores em Educação na atualidade. De início, é importante notar que o trabalho de Bourdieu busca uma maneira de superar alguns dos enigmas centrais enfrentados por todos os pesquisadores em Ciências

³Para boas introduções da vida de Bourdieu e contribuições para as Ciências Sociais, ver Lane (2000), Webb *et al.* (2002), Grenfell (2004, 2008) e Reed-Danahay (2005).

Sociais e aqui estamos pensando a pesquisa educacional como enquadrada na pesquisa em Ciências Sociais. O trabalho de Bourdieu fornece um caminho através de uma série de pontos de discórdia que se apresentam na forma de dualismos conceituais, como a relação estrutura e agência, e que vão além da binária abordagem micro e macro. Em um nível mais amplo, Bourdieu apresenta uma ciência social que rejeita o ‘teorético’ (teoria não informada suficientemente por dados empíricos e não passível de contestação) e o ‘metodologismo’ (uma preocupação estreita com métodos e técnicas para negligenciar questões epistemológicas e ontológicas sobre coleta de dados e reivindicações de conhecimento) (Bourdieu; Wacquant, 1992). Na prática, Bourdieu enfatizou a operacionalização da teoria e dos dados e a necessidade de trabalhar os dois juntos, e seus relatos enfatizam o mundo social como sendo o produto de construções sociais e mais do que tais construções. Os efeitos das Ciências Sociais situavam-se, para Bourdieu, tanto na autonomia relativa do campo acadêmico e, mais amplamente, no interior da política. Bourdieu também rejeitou o que poderia ser visto como um relato *substancialista* dos fenômenos sociais que eram o foco da pesquisa em Ciências Sociais; Como tal, ele rejeita o individualismo e o holismo, reconhecendo o funcionamento *relacional* do arranjo social, vendo todos os fenômenos sociais em relação à sua localização em um determinado campo e em relação a outros no campo.

É interessante, a esse respeito, considerar o *Sketch for Self-Analysis* (2004), de Bourdieu, no qual ele aplica suas ferramentas de pensamento à sua própria vida. Bourdieu afirma enfaticamente que este livro não é uma autobiografia, e que ele está interessado em compreender seu próprio *habitus* e disposições em termos dos tempos e lugares em que viveu e suas experiências de vida. O relato de Bourdieu espelha a “imaginação sociológica” de C. Wright Mills, que enfatiza a necessidade de compreender o entrelaçamento da agência individual com a estrutura através do tempo.⁴ Um elemento de potencial agência humana contra o determinismo estrutural para Bourdieu é a possibilidade que nós, como seres humanos, temos o que ele chama

⁴Bourdieu e seus colegas incluem diretamente o texto de C. Wright Mills em um relato de pontos referentes para o trabalho sociológico, em uma seção sobre *Racionalismo Aplicado em Bourdieu, Chamberedon e Passeron (1991), The Craft of Sociology: Epistemological Preliminaries*. Pretendia-se que se tratasse de uma espécie de livro-texto avançado de conceitos-chave, com alguma discussão sobre a formação em pesquisa em Sociologia.

de “socioanálise”, nossa capacidade de refletir sobre o que nos tornou quem somos; a capacidade de refletir sobre nosso *habitus*, nos termos de Bourdieu. É justamente essa disposição, ou *habitus*, que Bourdieu vê como necessária para uma boa pesquisa sociológica (ver Brubacker, 1993; Grenfell, 2008). Consideramos tal *habitus* de pesquisa como central para uma boa pesquisa em Sociologia da Educação; trata-se de um *habitus* de pesquisa capaz de compreender reflexivamente o posicionamento do pesquisador em relação ao que está sendo pesquisado, e em relação ao campo intelectual em que a pesquisa está inserida.

O objetivo principal deste *paper* é, então, fornecer uma introdução à obra teórica de Pierre Bourdieu, e delinear diferentes maneiras pelas quais o trabalho de Bourdieu é influente e tem se engajado na pesquisa em educação, e sugerir implicitamente a utilidade desse trabalho para pesquisadores educacionais. Para isso, recorreremos a uma série de escritos do próprio Bourdieu publicados isoladamente ou com colegas, enfatizando em particular seus compromissos com a educação. Parte de nosso tratamento também trata de sua escrita mais ampla que foi posteriormente influente para os pesquisadores da Educação e, em particular, da escrita antropológica e do relato da prática de Bourdieu (Bourdieu, 1977, 1990), sua abordagem de classe social e questões culturais, seu relato do julgamento de gosto e distinções (Bourdieu, 1984), e sua escrita, mais tarde politicamente focalizada, lidando com mídia, globalização e democracia (Bourdieu, 1996, 2003, 2004a, 2005a). Atravessando o relato apresentado está um argumento abrangente de que o trabalho de Bourdieu desenvolveu uma influência global, utilidade e importância contínua para a pesquisa educacional. Há um argumento a ser defendido, como disse Santoro (2009), para ‘colocar Bourdieu em um campo global’. Neste *paper*, expandimos esse relato para argumentar um caso pluriescalar em relação à pesquisa em educação: que as teorias de Bourdieu são importantes para a compreensão de um campo global de pesquisa em educação, diferentes campos nacionais de pesquisa em Educação e efeitos de campo cruzado entre essas duas escalas de campos. Reconhecemos, aqui, a necessidade de compreender o impacto no seu trabalho do campo nacional de investigação em que foi produzido, mas também sublinhamos a necessidade de compreender o seu desenrolar nos diferentes campos nacionais de consumo. Essa dupla hermenêutica, reconhecendo tanto os campos de produção quanto os campos de

consumo, é necessária para compreender o impacto da obra de Bourdieu (Wacquant, 1993, p. 235).

Em nosso relato, também nos baseamos em uma série de nossos próprios trabalhos conceituais que emergiram de engajamentos com a teoria de Bourdieu (Lingard; Rawolle, 2010, 2011; Rawolle; Lingard, 2008). No entanto, alertamos também que a recepção da obra de Bourdieu em diversos contextos nacionais e históricos tem sido mediada por uma variedade de fatores que tornam aspectos de sua obra diferentemente relevantes para a pesquisa em educação em contextos locais e regionais. Há também a questão mais ampla relacionada das relações nesse contexto global entre as reivindicações universais da pesquisa científica social e as realidades empíricas específicas localizadas dos fenômenos sociais nacionais e locais. Ressaltamos aqui também e concordamos com a ênfase de Bourdieu no necessário entrelaçamento do teórico e do empírico e na necessidade de aplicação de suas ‘ferramentas de pensamento’ (*habitus*, campo, capitais, prática) ao tema da pesquisa, mas também à coleta de dados e práticas analíticas do pesquisador, o que Wacquant (1993, p. 236) chama de reflexividade epistêmica, “a inclusão, no cerne de uma teoria da sociedade e do conhecimento, de uma teoria da prática intelectual e de suas limitações inerentes”.

O trabalho teórico de Bourdieu pode ser entendido como o desenvolvimento complementar de três focos interligados, cada um dos quais foi desenvolvido, testado e aperfeiçoado através de um trabalho empírico. São esses três focos que serão explorados no restante deste *paper*. O **primeiro** é o foco da pesquisa de Bourdieu sobre casos empíricos específicos, aos quais ele retornou com diferentes elaborações e teorizações em várias etapas de sua escrita. Entre eles, seus escritos sobre a Argélia, sobre educação e sobre arte ou produção cultural. Nosso foco será a escrita de Bourdieu sobre a educação em suas diversas formas. Este trabalho sobre educação está ligado especificamente à compreensão da reprodução e da mudança nas sociedades. Wacquant (1993, p. 235), argumenta que a obra de Bourdieu pode ser vista como “uma antropologia geradora do poder, com especial ênfase em sua dimensão simbólica”, especialmente o mascaramento e os desconhecimentos envolvidos no funcionamento do poder na reprodução social e cultural. Notamos também as maneiras pelas quais Bourdieu retornou ao longo de sua carreira de

pesquisa a alguns focos anteriores e, nessa reprise, conceituou as coisas de forma diferente, como indicativo da reflexividade de seu relato e da abertura de seus conceitos à reinterrogação via empírica. O **segundo** é o desenvolvimento de recursos intelectuais, como ferramentas conceituais específicas (suas “ferramentas de pensamento”) que foram desenvolvidas ao longo da obra de Bourdieu e testadas e aplicadas entre diferentes casos. Isso é considerado separadamente na medida em que, como essas ferramentas foram produtos da prática da obra intelectual de Bourdieu que foram geradas ao longo do tempo, elas não emergiram como ferramentas conceituais completas e totalmente formadas no início de sua carreira, mas foram lentamente introduzidas e elaboradas ao longo do tempo. Por exemplo, os primeiros trabalhos de Bourdieu (1958, 1962) sobre a Argélia não apresentam nenhum relato direto da prática ou *habitus*, ou campos, mas apresentam relatos iniciais do capital de maneiras consistentes com trabalhos posteriores, embora não diferenciados em formas. O **terceiro** é o desenvolvimento de recursos teóricos que elaboram abordagens e posturas metodológicas, epistemológicas e pesquisadoras para o estudo do mundo social.

Na pesquisa em educação, esses três grandes enfoques têm sido engajados em diferentes graus, com uma variedade de compromissos com esses tipos de recursos teóricos. Utilizamos essa distinção analítica básica como forma de estruturar as próximas seções, mas observamos que essa distinção é um dispositivo específico destinado a agregar algum foco para a compreensão tanto da diferente recepção da obra de Bourdieu, mas também do potencial diferencial que sua obra e abordagem teórica encerram para os pesquisadores em educação.

1 A pesquisa de Bourdieu sobre o caso específico da educação e sua recepção

Esta seção será estruturada como um relato da recepção (ou ‘consumo’) das obras de Bourdieu sobre uma área específica de estudo, em particular a educação. Nosso argumento central nesta seção é que a utilidade do trabalho de Bourdieu reside na teorização multifacetada de todos os aspectos da pesquisa, que fornecem, portanto, uma gama de conexões com diferentes elementos da pesquisa em educação.

Compromissos com a Educação

[...] Uma pedagogia verdadeiramente racional, isto é, baseada numa Sociologia das desigualdades culturais, ajudaria, sem dúvida, a reduzir as desigualdades na educação e na cultura, mas não seria capaz de se tornar realidade se não estivessem reunidas todas as condições para uma verdadeira democratização do recrutamento de professores e alunos, a primeira das quais seria a criação de uma pedagogia verdadeiramente racional (Bourdieu; Passeron, 1964, 1979, p. 76).

A principal contribuição dos trabalhos iniciais de Bourdieu em educação estava no desenvolvimento de uma teoria ampla da reprodução e legitimação – por meio do reconhecimento equivocado – das desigualdades gerada pela educação. Para Bourdieu, o capital cultural implícito nos currículos escolares e na pedagogia, quando alinhado com os possuídos e incorporados por determinadas classes, ajudou a reproduzir desigualdades e levou ao não reconhecimento dessas diferenças culturais como diferenças na capacidade individual. Amplamente controversa nesse relato era a implicação de que a reprodução de tais desigualdades estava intrinsecamente embutida na estrutura e no funcionamento das instituições de ensino, em seus currículos e pedagogias, e que tal reprodução ocorria em grande parte apesar das (boas) intenções dos professores. Dado o crescimento das teorias na década de 1970, que pressupunham a identificação da educação como um importante local de mudança e reforma de instituições sociais mais amplas e desigualdades sociais, é compreensível que as contribuições de Bourdieu possam ser vistas com alguma desconfiança.

Bourdieu (2008, p. 49-53) refletiu sobre a recepção, na França, de *A Reprodução* e também de *Os Herdeiros* e observou como o argumento da reprodução foi normalizado hoje, enquanto na época da publicação desses livros o argumento foi fortemente criticado por ser conservador ou implicar a necessidade de uma revolução para desafiar tal reprodução. Sobre esse mesmo ponto, ele observou: “O paradoxo que tenho que lembrar é que é precisamente a lei da gravidade que nos permite voar: foi o que sempre disse, de *Os Herdeiros* em diante, particularmente na conclusão sobre a ‘pedagogia racional’, que algumas pessoas viam como reformista. É conhecendo as leis da reprodução que podemos ter uma chance, por menor que seja, de minimizar o efeito reprodutivo da instituição de ensino” (2008, p. 52-53).

Apesar dessa suspeita, inicialmente por parte daqueles de todas as convicções políticas, as contribuições de Bourdieu e seus colegas para as teorias da reprodução da educação foram influentes e continuaram a ser importantes para uma série de pesquisadores em educação. No entanto, vale a pena expandir brevemente essa contribuição teórica, pois ela fornece uma variedade de recursos dos quais as contribuições de *Os Herdeiros* e *A Reprodução* fizeram parte. A educação em suas diversas formas tornou-se um local de pesquisa de Bourdieu. Desde suas primeiras pesquisas com colegas em universidades (*Os Herdeiros*), passando por seu trabalho sobre o sistema escolar, escolas de elite e cursos universitários (*O Campo do Poder*), até a compreensão daqueles localizados dentro de instituições de ensino superior (*Homo Academicus*), Bourdieu contribuiu com um modelo multidimensional de diferentes aspectos do papel e funcionamento da educação na França. Bourdieu (1996) defendeu claramente a compreensão dos vínculos entre trajetórias específicas nos diversos níveis de escolaridade e o acesso a um campo mais amplo de poder social, cujo acesso foi largamente determinado por tais condições. Bourdieu (1988) também fez uma distinção entre capital intelectual e acadêmico em competição dentro das instituições de ensino superior, proporcionando um lugar para explorações de tipos de distinções dentro das universidades. Implícita nesse retorno contínuo estava uma autoanálise da própria posição de Bourdieu e das relações de poder dentro do sistema educacional na França.

A recepção da obra de Bourdieu

Há um olhar para os compromissos de Bourdieu com a educação⁵, um desafio bastante significativo que precisamos sinalizar, pois tem relevância para o potencial da obra de Bourdieu e para os engajamentos com seu trabalho sobre educação em diferentes estados-nação. Em essência, a recepção de Bourdieu em diferentes tradições de pesquisa em educação revela uma gama de diferentes variações

⁵A coletânea *Political Interventions Social Science and Political Action* (BOURDIEU, 2008) fornece exemplos específicos das intervenções diretas de Bourdieu na política educacional (ver partes 2 e 6). Aqui estamos considerando mais suas pesquisas sobre educação e sua recepção.

nacionais.⁶ Não há uma única narrativa unívoca que possa ser contada sobre a influência de Bourdieu, em parte por causa de questões do momento da tradução de sua obra, mas também por causa do significado e da recepção de seus argumentos específicos nos debates nacionais sobre questões educacionais, e a questão de como esses argumentos foram engajados por estudiosos dominantes em cada campo de pesquisa em educação nacional na época de seu surgimento (ver Wacquant, 1993, para um relato da recepção da obra de Bourdieu nos E.U.A.). Robbins (2004), por exemplo, escreveu sobre a recepção da obra de Bourdieu na Grã-Bretanha em relação à Sociologia da Educação, demonstrando a relação entre essa recepção e a cronologia da tradução da obra de Bourdieu para o inglês e o significado de seu relato de reprodução nessa recepção. Há também questões sobre os caminhos disciplinares específicos pelos quais as teorias de Bourdieu foram adaptadas e influentes na pesquisa em educação, e os fluxos de intelectuais entre Estados-nação, cuja obra faz referência a de Bourdieu.

Notamos, por exemplo, que na pesquisa educacional australiana, as ligações iniciais entre o trabalho de Bourdieu e os pesquisadores da educação australianos seguem pessoas como um dos tradutores de Bourdieu, Richard Teese, cujos trabalhos sobre Bourdieu apareceram pela primeira vez em *Melbourne Studies* (Teese, 1980), e a escrita de Richard Bates, um estudioso australiano que vincula as teorias de Bourdieu à administração da educação (Bates, 1980).⁷ No entanto, a retomada subsequente das ideias de Bourdieu em educação pareceu um pouco reduzida através da recepção de sociólogos australianos dominantes, como Connell, cuja posição então sobre a educação na Austrália (discutida com colegas), embora teoricamente semelhante, foi marcada por uma forte recusa dos argumentos centrais de Bourdieu sobre os mecanismos de reprodução através da educação, e sua visão de que Bourdieu e Passeron apresentavam um modelo estático de educação (Connell *et al.*, 1982). Essa visão foi apresentada em *Making the Difference*, mas também na crítica mais ampla

⁶Esse ponto espelha uma série de artigos focados na circulação internacional das ideias de Bourdieu em trabalhos sociológicos, que consideram tanto a recepção e a influência global na publicação de estatísticas, quanto estudos de caso nacionais individuais que ilustram o modo como o quadro global obscurece o caminho um tanto mais difícil das ideias bourdieuianas dentro de tradições sociológicas nacionais específicas. Ver Santoro (2009) para uma visão geral dessas contribuições.

⁷Esses exemplos são usados para fins ilustrativos para destacar como o movimento das ideias foi congruente com o movimento e a localização dos estudiosos. Isso não implica um exame exaustivo dos adaptadores iniciais da obra de Bourdieu.

de Connell à teoria da reprodução (Connell, 1983), onde ela argumentou que não se pisa no mesmo rio duas vezes e que um foco na prática, em oposição à estrutura, leva a uma ênfase na mudança, em vez da reprodução estrutural. Ao relatar a aceitação de Bourdieu na Sociologia australiana, Woodward e Emmison (2009) falam sobre essa oposição em termos contundentes: “aqui parecia não haver lugar na obra de Connell sobre classe para Bourdieu” (4).⁸ Em contraste, o engajamento inicial com a obra de Bourdieu na Inglaterra pode ser rastreado até uma conferência da Associação Sociológica Britânica (British Sociological Association - BSA) em Durham, que abordava preocupações sobre a reprodução e como os “pressupostos não questionáveis” da pedagogia e do currículo ajudaram a reproduzir a estrutura e relações de classe por meio da escolarização, por meio dos capitais implícitos em ambos, assim como a falta de reconhecimento da forma como compatibilidade e a incompatibilidade entre os diferentes capitais que os jovens trazem para a escola e aqueles implicitamente exigidos na educação contribuíram para a reprodução das classes sociais. As discussões nesta conferência da BSA levaram à colaboração em um livro editado, *Knowledge and Control* (Young, 1971), que ilustrou um amplo envolvimento e alinhamento entre Bourdieu e estudiosos de língua inglesa como Basil Bernstein, Michael Young e Nell Keddie. Este livro anunciava o que viria a ser chamado de *Nova Sociologia da Educação*. Os autores deste livro logo se tornariam estudiosos dominantes dentro de uma emergente concentração de pesquisa reunindo diferentes tradições críticas, filosóficas e sociológicas para a educação. Em suma, através deste livro, a escrita de Bourdieu sobre educação se tornaria central para os estudos sobre educação e pesquisa educacional no Reino Unido. O trabalho de Bourdieu e Bourdieu e Passeron também se alinhou às teorias de reprodução que foram fortemente influenciadas pela erudição marxista e neomarxista (Bowles; Gintis, 1976; ver também Robbins, 2004). O livro de Bourdieu (1977, publicado em francês em 1970) com Passeron, *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino (Reproduction in Education, Society and Culture)* foi central para a retomada de seu trabalho na Sociologia da Educação. Pode parecer um pouco estranho em um livro dedicado à teoria da educação levantar duas pequenas vinhetas

⁸Para uma visão geral desses debates, ver Teese (1982), particularmente em relação às explicações das diferenças culturais na escola, e Kenway (1983) para uma crítica abrangente.

históricas relacionadas à circulação internacional de ideias e, neste caso, às ideias de Bourdieu. No entanto, é nas ligações entre esses dois aspectos da obra de Bourdieu que suas teorias têm relevância para estudiosos particulares e posicionados em diferentes campos nacionais.

2 Recursos Teóricos e Gerativos: Ferramentas de Pensamento de Bourdieu

Ao lado da compreensão teórica de casos sociais específicos, Bourdieu desenvolveu um conjunto do que Wacquant (1989) descreveu como ‘ferramentas de pensamento’. Cada uma dessas ferramentas foi adaptada de outras pesquisas, de Filosofia, Sociologia e Antropologia, mas retrabalhada para ter um lugar e um propósito específicos na obra de Bourdieu. Separamos esses recursos teóricos da teorização de Bourdieu de casos empíricos específicos do funcionamento do social para ilustrar o desenvolvimento de um quadro cumulativo e extensível de ferramentas específicas. Assim, embora alguns estudiosos possam discordar de teorizações específicas de casos sociais oferecidas na obra de Bourdieu, as próprias ferramentas de pensamento podem ter alguma utilidade em aplicações mais amplas à pesquisa. A extensibilidade dessa estrutura foi testada em uma variedade de diferentes projetos de pesquisa e, ao longo da escrita de Bourdieu, houve mudanças na ênfase e no uso dessas ferramentas para atender a propósitos específicos de pesquisa. Essas ferramentas servem a múltiplos propósitos e ajudam a criar uma ruptura com os objetos pré-concebidos do mundo social⁹, e criar um distanciamento que permitisse o exame de tipos específicos de relações que muitas vezes são negligenciadas.

Anteriormente, nomeamos um grupo dessas ferramentas como uma ‘tríade teórica’ (Rawolle; Lingard, 2008), mas aqui agrupamos uma série de famílias distintas dessas *ferramentas de pensamento*, a fim de falar sobre pares conceituais específicos distintivos da obra de Bourdieu. Esses pares se desenvolveram durante períodos específicos dos estudos específicos de Bourdieu,

⁹De certa forma, Bourdieu via conceitos preconcebidos retirados diretamente do mundo social sem exame cuidadoso como uma forma específica de ‘obstáculo epistemológico’ às Ciências Sociais, na medida em que sua história social e seu uso estratégico, significando posição social dentro de campos específicos, tendiam a ser obscurecidos (por exemplo, o uso das palavras ‘escolha’ ou ‘qualidade’ na educação). A ideia de um obstáculo epistemológico pode ser atribuída a Gaston Bachelard, filósofo francês da ciência que serviu de inspiração para as teorizações de Bourdieu.

mas foram enfatizados em diferentes graus em pesquisas subsequentes. Nossa seleção e ênfase neste agrupamento é principalmente pela congruência teórica e pela razoabilidade de sua combinação. Organizamos essas famílias em grande parte de acordo com sua emergência cronológica na obra de Bourdieu, pois os pares conceituais específicos discutidos são complementados por ferramentas de pensamento subsequentes, em vez de serem completamente substituídos.

Teoria da prática: prática e habitus

O primeiro par conceitual importante para Bourdieu como forma de romper com as visões do senso comum sobre a atividade foi o da “prática” e do “*habitus*”. Esses dois conceitos foram desenvolvidos como parte de um projeto de desenvolvimento de uma teoria da prática coerente, porém aberta, exemplificada em duas grandes obras, *Esboço de uma Teoria da Prática (Outline of a Theory of Practice)*, Bourdieu, 1979) e *O Senso Prático (The Logic of Practice)*, Bourdieu, 1990). A teoria ampla da prática foi desenvolvida como uma forma de compreender uma série de interesses específicos de pesquisa na Argélia, como uma contribuição para a antropologia. No entanto, a recusa de Bourdieu em abordar a pesquisa na França de maneiras completamente diferentes de sua pesquisa na Argélia levou à adaptação gradual dessa teoria (amplamente) antropológica aos estudos sociológicos em trabalhos posteriores. A *prática/habitus* é um par conceitual importante na obra de Bourdieu, na medida em que significa uma das rupturas conceituais fundamentais que levaram a uma abordagem distinta da Sociologia, notando-se uma cumplicidade ontológica entre ambas.

Marcado por uma recusa aguda em oferecer uma definição de prática¹⁰, o relato da prática de Bourdieu caracterizou-se pela atenção à lógica, ao fluxo e à disputa das

¹⁰Embora Bourdieu não tenha oferecido uma definição direta de prática (ao contrário dos campos), outros fizeram tentativas de enumerar as associações na obra de Bourdieu. Tomamos emprestado do trabalho de Warde para argumentar que “quando Bourdieu fala de prática, ele indica três associações interligadas. Em **primeiro lugar**, a prática é a realização de uma atividade, por exemplo, executar uma revisão de políticas, responder a submissões para uma revisão, debater termos de referência em um fórum público ou implementar recomendações das conclusões de uma revisão. Em **segundo lugar**, a prática é a nominalização de um processo, ou a nomeação formal de uma atividade que lhe dá organização social, pontos de harmonização e limites, como a nomeação e instituição de revisões políticas específicas. Em **terceiro lugar**, a prática é diferenciada das teorias sobre a prática, e é circunscrita por ciclos mais curtos de tempo que lhe dão estrutura, limites e significado” (Rawolle e

atividades práticas e suas conexões no tempo. A prática era, em muitos aspectos, o elemento central da vida social que exigia explicação, e foi no processo e na realização da prática que outros aspectos da vida social, como as exclusões e exclusividades, classificações e lutas, foram localizados. Na prática, Bourdieu via o desenvolvimento e o fluxo padronizados da energia social, associados a padrões de significado, e na sua realização, um reforço das seleções desses significados. A outra parte desse par conceitual, *habitus*, era uma coleção de conjuntos de disposições que permitiam que agentes individuais e grupos de agentes se envolvessem e fizessem contribuições significativas para a prática. Em outro trecho, descrevemos isso como uma espécie de relação sociogenética: esse *habitus* é exigido como condição prévia para a prática de produção e para a prática de consumo. No entanto, a contribuição para a prática depende de outras coisas no ambiente, bem como considerações de estratégia e táticas (ver Rawolle; Lingard, 2008).

O conceito de *habitus* foi emprestado por Bourdieu do pensamento filosófico que pode ser rastreado até Aristóteles. No entanto, a conceituação de *habitus* de Bourdieu foi uma contribuição original, que ele defendeu contra múltiplas acusações.¹¹ Talvez a tarefa mais urgente que Bourdieu viu para o desenvolvimento e aplicação do *habitus* em suas primeiras e tardias obras estivesse em uma reconciliação de duas características separadas da ciência social, a das explicações na Sociologia e na economia. Em livro publicado postumamente sobre a construção de

Lingard, 2008, p. 730). Rawolle (2010) defende a inclusão de uma quarta associação, nos produtos da prática, como os textos de políticas. Para uma exploração mais aprofundada do relato de Bourdieu sobre a prática na pesquisa em educação, ver também Blackmore (2010), Gunter e Forrester (2010), Hardy (2010), Heimans (2011), Thomson (2010), Wilkinson, 2010). Para um relato da própria prática acadêmica de Bourdieu, ver Grenfell (2010).

¹¹Em outro lugar, argumentamos que para Bourdieu, o *habitus* fornece a conexão entre agentes e práticas por meio de ‘sistemas de disposições’, que são incorporações corporais da história social. O *habitus* fornece predisposições e capacidades para a prática dos agentes, que são transponíveis para diferentes contextos. Assim como a prática, o *habitus* é um conceito aberto que, em suas aplicações mais gerais, indica a capacidade socialmente desenvolvida de agir adequadamente. É um conceito sociogenético no sentido de que não especifica quais partes do corpo ou da mente são geradoras de práticas particulares, apenas que é o que permite que um agente ou grupo de agentes produza uma prática. O conceito de *habitus* não implica que todas as práticas sejam geradas de forma irracional, ou sem pensamento consciente, mas que os agentes estejam posicionados de forma diferente para serem reflexivos sobre sua prática e, no processo de produção de muitas práticas, escolhas totalmente racionais não são possíveis. No entanto, e de forma um tanto paradoxal, Bourdieu observou que o *habitus* pode ser “controlado através do despertar da consciência e da socioanálise” (1990a, p. 116). Além disso, tal despertar ou reflexividade é considerado necessário para um *habitus* de pesquisa eficaz (Rawolle & Lingard, 2008, p. 731).

um mercado imobiliário, *As Estruturas Sociais da Economia (The Social Structures of the Economy*, Bourdieu, 2005), essa aplicação foi localizada especificamente como uma explicação alternativa às abstrações do *homo economicus*, o ser humano como maximizador racional da utilidade. Lá, Bourdieu defendeu um *habitus* econômico especificamente considerado, afirmando que...

[...] na medida em que é dotado de um *habitus*, o agente social é um indivíduo coletivo ou um coletivo individuado pelo fato de encarnar estruturas objetivas. O individual, o subjetivo, é social e coletivo. O *habitus* é uma subjetividade socializada, um transcendental histórico, cujos esquemas de percepção e apreciação (sistemas de apreciação, gostos etc.) são produto da história coletiva e individual. A razão (ou racionalidade) é 'limitada' não só, como acredita Herbert Simon, porque a mente humana é genericamente limitada [...] mas porque é socialmente estruturada e determinada e, por conseguinte, limitada (Bourdieu, 2005, p. 211).

O *habitus* é, então, a base para apreender a prática, perceber as diferenças e tomar consciência das sutilezas da prática, por meio de um alinhamento carregado de experiências e histórias coletivas que são carregadas no corpo. O *habitus* também fornece a base para desencontros ou passos errados entre os movimentos de prática e o fluxo da prática em um campo social, onde indivíduos coletivos se deslocaram ou foram retirados das histórias coletivas e individuais que forneceram uma predisposição para o fluxo e a lógica da prática, um “senso de jogo”. A violência simbólica desse descompasso entre o *habitus* dos indivíduos coletivos e as mudanças nas condições objetivas foi também o foco de uma das primeiras contribuições que Bourdieu fez a partir de sua pesquisa na Argélia, no foco sustentado na imposição de uma economia de mercado aos trabalhadores agrícolas tradicionais (Bourdieu, 1958, 1962, 2004) (para discussão, ver Wacquant, 2006). Tal explicação também poderia ser testada em relação aos efeitos das rápidas mudanças nas políticas educacionais.

A abordagem de Bourdieu da teoria dos campos: formas de capital, campos sociais

Como insinuado na discussão do par conceitual prática/*habitus*, o principal local em que a prática é produzida nas sociedades capitalistas para Bourdieu são caracterizados como diferentes campos sociais. Bourdieu pensou o arranjo social como consistindo de múltiplos campos com diferentes graus de autonomia (mais ou menos

autônomos ou heterônomos) de um campo abrangente de poder – e em sua obra posterior *A Dominação Masculina* (*Masculine Domination*, 2001), como um campo abrangente de gênero. De certa forma, nessa concepção social, Bourdieu estava trabalhando através de abordagens marxistas e weberianas. Quando Bourdieu retornou à França e continuou a pesquisa, um par conceitual adicional foi adicionado como uma forma de explicar diferentes tipos de arranjos sociais. Este par baseou-se no conceito de campo, emprestado principalmente através da aplicação de relações entre elementos evidentes na teoria de campos na física (embora versões do conceito de campos sociais possam ser encontradas no trabalho muito anterior e desconexo de Kurt Lewin: ver Martin, 2003; Rawolle, 2008 para discussão). Para Bourdieu, os campos sociais são espaços de competição, nos quais há desigualdades no acesso às apostas dessa competição, e a forma como essa competição é realizada é por meio da prática.¹² Como conceito não substancialista, os campos sociais são constituídos por uma organização de forças sociais, sendo os produtores dessas forças de campo agentes individuais e conjuntos de agentes, situados nas relações entre esses agentes. É através do movimento e da prática dos agentes que tais campos se reproduzem e se transformam. O que é crucial para a análise de campo é localizar propriedades específicas que permitam a descrição das relações entre os agentes e a localização de grupos de agentes em relação uns aos outros. Essa é a relacionalidade central na teorização social de Bourdieu.

Para compreender a estruturação dos campos sociais e as apostas em torno das quais os campos se orientavam, Bourdieu desenvolveu uma visão multidimensional do capital, que fornecia uma variedade de diferentes formas de capital para discutir as apostas da competição dentro dos campos e as diferenças entre diferentes tipos de campos. Havia duas maneiras sobrepostas pelas quais

¹²Como argumentou Rawolle (2005, p. 708) em outro lugar: “Formalmente, Bourdieu (1993) sugeriu uma série de propriedades, que podem parecer uma família rígida de condições que se aplicam aos campos sociais. Ele sugeriu que eles: São espaços estruturados de posições; Ter leis ou lógicas gerais que orientem as interações e os desafios para os quais as práticas são orientadas; Conter as lutas sociais pelas apostas e as formas de valorização do capital e as taxas de conversão entre as diferentes formas de capital; Requerer um corpo socializado dotado de um *habitus* [análogo ao conceito de Background de Searle (1997)] que oriente as disposições dos agentes para as estacas e, assim, para a continuidade desse campo social; São estruturados por um estado de relações de poder em um dado ponto no tempo; Produzir padrões distintos de estratégias adotadas por diferentes agentes em relação à sua própria posição e trajetória; Função análoga a um jogo”.

Bourdieu teorizava o capital. Por um lado, Bourdieu argumentou que cada campo distinto fornece uma forma única de capital localizado dentro do campo, e que a prática era amplamente orientada como uma espécie de competição por essa forma única de capital. Assim, Bourdieu defenderia o capital científico (2004), o capital educacional (Bourdieu, 2005b) e o capital jornalístico (1998) como formas de apontar para as formas específicas situadas em determinados campos correspondentes que eram irredutíveis às apostas de outros campos.

Esse capital específico do campo foi acumulado por meio de um investimento no campo, e suas formas distintas de prática, com alguns agentes sendo mais bem-sucedidos em suas estratégias de acumulação e compreensão das regras dos jogos associados a essas práticas. No entanto, Bourdieu (1986) também argumentaria que esses tipos de capital específico do campo poderiam ser analisados em uma série de formas elementares, que foram descritas como capital social, capital cultural, capital econômico e capital simbólico¹³. Cada capital específico do campo poderia, então, ser descrito de acordo com sua composição de uma razão de capital social, cultural, econômico e simbólico. Assim, como essas formas de capital eram uma espécie de conjunto transsubstanciado de energia social, havia formas elementares e compostas dessa energia com potencial para serem convertidas em capital econômico. Essas diferentes formas de capital poderiam ser convertidas por agentes especificamente localizados em circunstâncias específicas e com taxas de câmbio diferentes, dependentes das relações entre os campos sociais relevantes, os guardiões e agentes dominantes localizados dentro de cada campo (Bourdieu, 1984). Embora a linguagem usada em relação a esse par conceitual guardasse uma herança específica das ciências físicas e da economia, a de Bourdieu não era um relato mecanicista do mundo social.

Um projeto inacabado: uma teoria geral dos campos

Os sucessivos estudos de Bourdieu sobre diferentes tipos de campos sociais levantaram uma questão mais ampla sobre como os diferentes campos se relacionam.

¹³Para definições claras de cada uma dessas formas de capital, ver Bourdieu (1986), também reproduzido em Ball (2004).

Em suma, isso levantou a possibilidade de uma teoria geral dos campos que ajudaria a entender os padrões de relações entre campos, movimentos de campos em relação uns aos outros, pontos de sobreposição ou desconexão entre campos, ou se existem partes do espaço social dentro das quais as relações de campo não estão presentes. Embora tenha havido alguma exploração dessa teoria incompleta de campos em outros lugares (Couldry, 2003; Kauppi, 2002; Lingard; Rawolle; Taylor, 2005; Rawolle, 2005), neste ponto destacaremos alguns dos tipos de vínculos que Bourdieu levantou sobre essa metateorização de campos. Essa teoria geral dos campos foi explicitamente discutida em um local principal (*Some properties of fields*, em Bourdieu, 1993), e discutida intermitentemente em outros locais como uma forma de entender os efeitos de campos específicos em outros campos, as relações entre campos ou o surgimento de campos. O primeiro aspecto de interesse nessa teoria geral dos campos explorada por Bourdieu dizia respeito a uma questão: que diferenças quase taxonômicas poderiam ser afirmadas sobre diferentes campos? Embora houvesse uma série de diferentes divisões oferecidas, uma divisão chave expressa era entre campos associados principalmente a diferentes tipos de produção social e aqueles campos associados principalmente a diferentes tipos de consumo social. Um dos últimos pontos de exploração de Bourdieu dizia respeito a uma compreensão sistemática de como campos específicos, como o jornalismo e o campo econômico, passaram a ameaçar a autonomia e a lógica da prática de diferentes campos. Nesse ponto de exploração, Bourdieu tratou diretamente de processos como a globalização e a mediatização, processos em que alguns campos passam a influenciar gradualmente os padrões e o funcionamento de outros campos, e os princípios de hierarquização desses campos. Nesse processo, esses campos afetados tornam-se menos autônomos e de caráter mais heterônomo.

A incompletude dessa teoria geral dos campos apresenta uma série de pontos para maior exploração pelos pesquisadores. Permanecem questões sobre como entender os períodos de tempo sobre os quais as relações de campo se desenvolvem e continuam, e como a prática leva à acumulação de diferentes tipos de capital (ver o relato de Rawolle de 2005 sobre campos sociais temporários), ou maneiras de agrupar e conectar diferentes tipos de efeitos entre campos. Assim, homologias entre campos apresentam um tipo de explicação, mas pode haver outros tipos de efeitos que

merecem maior atenção (ver Lingard; Rawolle 2004; Rawolle; Lingard, 2008 para uma elaboração conceitual e empírica de ‘efeitos de campo cruzado’). Tais efeitos podem ser baseados, por exemplo, nas conexões ou interações entre práticas ou produtos da prática, como textos de políticas ou desempenho em indicadores específicos (Rawolle, 2010). Tais efeitos também podem estar relacionados aos tipos de autonomia disponíveis dentro de um campo e como as posições de dominação dentro de um campo são estabelecidas (ver Maton, 2005 em relação à educação superior). Os esboços iniciais de campos globais de Bourdieu também apresentam uma oportunidade para maior desenvolvimento e exploração (ver Lingard; Rawolle, 2010, 2011; Lingard; Rawolle; Taylor, 2005; Marginson, 2010). Os campos da obra de Bourdieu referem-se às relações sociais, não necessariamente geográficas e espaciais. Isso é produtivo para considerar os campos e a globalização. Escrevemos sobre um “campo emergente de políticas educacionais globais”, por exemplo, que tem efeitos (efeitos transversais) nos campos da política nacional de educação e como esses efeitos, em alguma medida, são suportados pelo *habitus* dos formuladores de políticas internacionais e nacionais (Lingard; Rawolle, 2010, 2011). Isso nos leva ao ponto principal que gostaríamos de fazer sobre Bourdieu e a pesquisa educacional. Suas ferramentas de pensamento que consideramos brevemente aqui são as generativas, que podem ser utilizadas reflexivamente para pesquisar vários tópicos em educação. Passamos a considerar o *habitus* de pesquisa necessário, segundo Bourdieu, para a utilização de seu trabalho em educação.

3 Abordagens metodológicas e posturas de pesquisadores: para além da inocência epistemológica

[...] quão artificiais são as oposições ordinárias entre teoria e pesquisa, entre métodos quantitativos e qualitativos, entre registro estatístico e observação etnográfica, entre a apreensão de estruturas e a construção de indivíduos... Essas alternativas não têm outra função senão a de justificar as abstrações vazias e retumbantes do teorismo e as observações falsamente rigorosas do positivismo, ou, como as divisões entre economistas, antropólogos, historiadores e sociólogos, legitimar os limites da competência: isto é, funcionam à maneira da censura social, passível de nos proibir de apreender uma verdade que reside precisamente nas relações entre reinos de prática arbitrariamente separados (Bourdieu; Saint Martin, 1978, p. 7 *apud* Bourdieu; Wacquant, 1992, p. 27-28).

Nesta seção, examinaremos a contribuição de Bourdieu para a metodologia nas Ciências Sociais. A citação acima resume bem os desafios que Bourdieu oferece em relação à metodologia em termos de muitos dos par conceituais áridos, tanto teóricos quanto metodológicos, que cercam e legitimam a prática de pesquisa e a teorização nas Ciências Sociais. Estamos a pensar, em particular, nas já velhas divisões entre abordagens quantitativas e qualitativas e notamos o uso que Bourdieu faz de ambas; esse uso é determinado pela adequação ao tema de pesquisa. A abordagem metodológica eclética, mas baseada em princípios, de Bourdieu tem contribuído significativamente para as Ciências Sociais, particularmente no que diz respeito ao que poderíamos ver como disposição ou *habitus* necessário do pesquisador. Descreveremos aqui os elementos centrais da contribuição de Bourdieu.

Bourdieu (1990) referiu-se à sua metodologia de pesquisa como ‘trabalho de campo em filosofia’, enquanto Jenkins (2002), em seu relato bastante crítico da contribuição de Bourdieu para a Sociologia e a metodologia das Ciências Sociais, descreve o trabalho de Bourdieu como ‘experimentos em epistemologia’. De fato, Jenkins (2002, p. 46) argumenta que uma das maiores contribuições de Bourdieu para a Sociologia é “que ele nunca perdeu de vista a praticidade das questões epistemológicas (ou de sua importância)”: questões, como ele diz, que dizem respeito a como sabemos algo (as evidências ou dados associados a esse saber), como somos capazes de dizer que “sabemos” algo e o *status* de nossas reivindicações (Jenkins, 2002, p. 46). Embora sejamos mais positivos sobre a contribuição mais geral de Bourdieu para a Sociologia e a Sociologia da Educação do que Jenkins, concordamos com seu reconhecimento e elogio à abordagem de Bourdieu da metodologia dentro das Ciências Sociais, seus experimentos em epistemologia. Essa metodologia tem aplicação útil na pesquisa educacional, particularmente na Sociologia da Educação e no que tem sido chamado de ‘Sociologia Política’ na educação.

O que Bourdieu tem defendido em seus relatos de pesquisa e coleta e análise de dados é a aplicação de suas ferramentas de pensamento (*habitus* e prática, campos e capitais) à localização do pesquisador e pesquisado, tanto no campo acadêmico quanto no campo de pesquisa. De fato, ele argumentou que esse posicionamento reflexivo era absolutamente necessário, observando que muitos intelectuais e cientistas sociais particularmente positivistas na maioria das vezes negavam ou

negligenciavam essa realidade. Tal auto ou socioanálise garantirá uma melhor ciência social. Assim, ele vê a necessidade de uma reflexividade vigilante no processo de pesquisa, mas também considera essa vigilância como sendo central para um *habitus* de pesquisa apropriado dentro das Ciências Sociais para produzir boa pesquisa e teoria. É isso que descritores conotativos como pesquisa como ‘trabalho de campo em filosofia’, ‘experimentos em epistemologia’ e ‘reflexividade epistemológica’ estão tentando captar em relação à contribuição de Bourdieu à teoria e à metodologia. A nosso ver, trata-se de uma contribuição importante, sustentando uma disposição reflexiva do pesquisador, mas na causa de uma melhor ciência social, não como reflexo de uma anarquia epistemológica de um “vale-tudo” relativista. Notamos aqui também o uso de dados quantitativos por Bourdieu, mas não dentro de um referencial positivista, e também observamos seu uso de dados qualitativos, também não dentro de um referencial positivista.

Além disso, e de certa forma semelhante à concepção durkheimiana de ‘fatos sociais’ nas Ciências Sociais como construções sociais, mas também como tendo uma realidade empírica, Bourdieu argumenta a necessidade de reflexividade do pesquisador no reconhecimento dessa realidade dual. Esse reconhecimento da ‘construtividade’ das Ciências Sociais em geral e na pesquisa exige, segundo Bourdieu (1999, p. 608), a rejeição da ‘inocência epistemológica’. Pensamos que essa rejeição da inocência epistemológica é central para a compreensão da abordagem e contribuição de Bourdieu para a metodologia de pesquisa. Aqui observa Bourdieu:

O sonho positivista de um estado epistemológico de perfeita inocência diz respeito ao fato de que a diferença crucial não é entre uma ciência que efetua uma construção e outra que não faz, mas entre uma ciência que faz isso sem conhecê-la e uma que, conhecendo o trabalho de construção, se esforça para descobrir e dominar o mais completamente possível a natureza de seus inevitáveis atos de construção e os efeitos igualmente inevitáveis desses atos produzir (Bourdieu, 1999, p. 608).

Bourdieu (2004) reflete sobre essa rejeição da inocência epistemológica em sua *Ciência da Ciência e Reflexividade*. Aqui, ele observa:

Lançando um olhar irônico sobre o mundo social, um olhar que desvela, desmascara, traz à luz o que está oculto, não pode deixar de lançar esse olhar sobre si mesmo – com a intenção não de destruir a Sociologia, mas de servi-la, usando a Sociologia da Sociologia para fazer uma Sociologia melhor (Bourdieu, 2004, p. 4).

Simplificando, isso significa que a reflexividade é central para a boa pesquisa em Ciências Sociais e para o *habitus* do pesquisador. Temos que estar cientes de nosso próprio posicionamento em relação à coleta de dados: gostamos do conceito de “posicionalidade” (nossa palavra, não de Bourdieu) e da necessidade de continuamente conhecer e reconhecer nosso papel na coleta de dados como um caminho para uma melhor ciência social. Outros, é claro, escreveram sobre conceitos semelhantes. Por exemplo, no *Orientalismo*, Said (2003, p. 20) fala de ‘localização estratégica’, que encapsula o posicionamento do autor em um texto e de ‘formação estratégica’ para se referir à relação entre um determinado texto e outros no campo. Said também falou da necessidade de ‘mundo’ textos, ou seja, entender textos em contexto. Essas reflexões assemelham-se à reflexividade epistêmica de Bourdieu nas práticas de fazer e relatar pesquisa. São essas questões que Bourdieu defende que devem ser refletidas e desnudadas na condução de uma boa pesquisa em Ciências Sociais. Outros ainda tentaram estender o conceito de posicionalidade na pesquisa como parte necessária do *habitus* ou disposição do pesquisador. De modo que Rizvi e Lingard (2010) ao fazerem Sociologia política sobre educação no contexto da globalização argumentam que a análise de políticas precisa considerar a localização do pesquisador em relação ao foco de análise, explicitar a postura teórica e política adotada, e refletir sobre o significado da localização espacial do pesquisador para a análise. O acréscimo de Bourdieu a tais considerações sobre a posicionalidade do pesquisador foi o de enfatizar a necessidade também de se situar reflexivamente como pesquisador no campo acadêmico.

É importante notar aqui que Bourdieu escreveu sobre a necessidade de rejeitar a inocência epistemológica em uma reflexão metodológica sobre entrevistas de pesquisa realizadas para o estudo do impacto da política neoliberal na vida dos franceses ‘comuns’, *The Weight of the World Social Suffering in Contemporary Society* (Bourdieu *et al.*, 1999). Nessa reflexão sobre metodologia, ele tem algumas coisas interessantes a dizer sobre a realização de entrevistas de pesquisa, um modo mais comum de coleta de dados. Assim, ele observa, como ele diz sob o risco de chocar tanto o “metodólogo rigoroso” quanto o “erudito hermenêutico inspirado”, que “a entrevista pode ser considerada uma espécie de exercício espiritual que, através do esquecimento de si, visa a uma verdadeira conversão do modo como olhamos para as

outras pessoas nas circunstâncias ordinárias da vida” (Bourdieu, 1999, p. 614). Ele continua:

A disposição acolhedora, que leva a tornar seus os problemas do entrevistado, a capacidade de tomá-la e compreendê-la tal como ela é em sua necessidade distintiva, é uma espécie de amor intelectual: um olhar que consente com a necessidade à maneira do ‘amor intelectual de Deus’, isto é, da ordem natural, que Spinoza considerava ser a forma suprema de conhecimento (Bourdieu, 1999, p. 614).

O único comentário que faríamos aqui é que essa observação indica algo da centralidade no trabalho de Bourdieu de pensar a coleta de dados no campo muito para além das questões técnicas, utilizando uma reflexividade epistêmica sempre presente.

Outro aspecto importante de Bourdieu sobre metodologia é sua rejeição de uma dicotomia entre teoria e dados, entre teoria e metodologia; em vez disso, reconhece a relação necessária entre os dois e o impacto que cada um tem no outro, reconhecendo novamente que pensamos aqui uma cumplicidade ontológica. Ao manter toda a teoria aberta ao desafio empírico, ele está rejeitando a *doxa* associada a certos relatos do empírico e do teórico. Como observa Wacquant (1992, p.35), “Bourdieu sustenta que todo ato de pesquisa é simultaneamente empírico (confronta o mundo dos fenômenos observáveis) e teórico (necessariamente envolve hipóteses sobre a estrutura subjacente das relações que as observações são projetadas para capturar)”. Além disso, ele rejeita, como observamos na Introdução, tanto o ‘metodologismo’ quanto o ‘teorético’, isto é, uma visão de que a metodologia é apenas sobre métodos, isto é, as técnicas de coleta de dados, e uma visão de que a teoria está de alguma forma distante dos dados e da realidade empírica. Em nossas palavras, vemos Bourdieu enfatizando as questões epistemológicas associadas a ambas e a necessidade de alinhamento entre as ontoepistemologias da teoria e da metodologia. Além disso, podemos ver falar de seus conceitos, tratados no início deste *paper*, como ‘ferramentas de pensamento’ também apreendendo essa provisoriedade de conceitos e teoria. Ao focalizar as imbricações em curso entre teoria e dados, podemos ver a abordagem de Bourdieu como “abdutiva”, aplicando simultaneamente abordagens dedutivas (teoria a dados) e indutivas (dados a teoria) à análise.

Para Bourdieu, a reflexividade também é central para a divulgação da pesquisa. A rejeição da inocência epistemológica e o reconhecimento de que toda

pesquisa é simultaneamente empírica e teórica, além de prática, exige, sugere Bourdieu, uma abertura e vulnerabilidade, na verdade honestidade, na apresentação de nossas pesquisas nos gêneros oral e escrito. Ao falar sobre a entrega do ofício de fazer pesquisa em Ciências Sociais, Bourdieu diz isso sobre apresentações de pesquisa:

Uma apresentação de pesquisa é, em todos os aspectos, o oposto de uma exposição, de uma mostra em que você procura se exhibir e impressionar os outros. É um discurso em que você se expõe, corre riscos... Quanto mais você se expor, maiores serão suas chances de se beneficiar da discussão e mais construtivas e bem dispostas, tenho certeza, serão as críticas e conselhos que você receberá (Bourdieu; Wacquant, 1992, p. 219).

Como observou Bourdieu (1992, p. 219), “o *Homo academicus* aprecia o acabado”, mas isso não deve nos desmerecer da realidade dos elementos práticos e mundanos da realização de pesquisas, das decisões que precisam ser tomadas sobre as definições de objetos sociais e sua operacionalização, quais dados coletar, quem entrevistar, os becos sem saída e os aspectos práticos da coleta de dados e, assim por diante. No entanto, embora estas sejam escolhas pragmáticas, ao mesmo tempo “as escolhas técnicas mais ‘empíricas’ não podem ser dissociadas das escolhas mais ‘teóricas’” (Bourdieu, 1992, p. 225).

Bourdieu também é eclético no que diz respeito às tradições teóricas e metodológicas para enquadrar nossa pesquisa, mas não é anarquista nesse ecletismo. Assim observa:

A pesquisa social é algo muito sério e difícil demais para nos permitirmos confundir rigidez científica, que é o inimigo da inteligência e da invenção, com rigor científico e, assim, nos privarmos deste ou daquele recurso disponível em plena panóplia de tradições intelectuais de nossa disciplina e das disciplinas irmãs da antropologia, economia, história etc. (Bourdieu, 1992, p. 227).

Ele adota uma posição semelhante em relação às metodologias quantitativas e qualitativas, usando uma ou outra ou ambas, dependendo do objeto da pesquisa. Esse é o ponto que colocamos anteriormente sobre a necessidade de alinhar as onto-epistemologias da teoria e da metodologia e com o foco da pesquisa. As escolhas de Bourdieu de métodos estatísticos para usar na pesquisa refletem seu relato relacional (isso afirma a primazia das relações entre as coisas, em vez das coisas em si) do social e do compromisso com a análise de campo para garantir tal alinhamento.

Michael Grenfell (2008, p. 219-227) delineou o que considera serem os princípios metodológicos derivados da obra de Bourdieu. Vamos considerá-los brevemente aqui, mas observe de início que esses princípios não devem ser vistos como uma etapa de um processo, mas os princípios interagem continuamente na condução da pesquisa trabalhando com uma abordagem bourdieusiana da metodologia. Os três princípios são, em primeiro lugar, a desconstrução do objeto de pesquisa, desafiando cotidianamente a construção do tema e dos construtos de pesquisa. Em muitos aspectos, isso é semelhante à distinção que alguns nas Ciências Sociais fizeram entre o “fazer” e o “tomar” de problemas de pesquisa; Bourdieu operacionaliza um ‘fazer’ de problemas de pesquisa e de conceitos na abordagem do mundo social. O que Bourdieu sugere é a necessidade de desconstruir o prefigurado. Essa desconstrução centra-se em “categorias impensadas de pensamento que delimitam o pensável e predeterminam o pensamento” (Bourdieu, 1982, p. 10). O segundo elemento dos princípios metodológicos de Bourdieu, segundo Grenfell, implica uma “abordagem em três níveis para estudar o campo do objeto de pesquisa” (p. 220). Esse princípio requer a análise da posição do campo em estudo em relação ao campo de poder abrangente, o mapeamento do posicionamento dos agentes no interior do campo e a análise dos *habitus* e disposições desses agentes. O terceiro e último princípio é o da reflexividade para desafiar o que Bourdieu via como três possíveis aspectos de viés ou distorção na pesquisa em Ciências Sociais. A primeira forma potencial de viés deriva do posicionamento do pesquisador no espaço social, a segunda da *doxa* ou ortodoxias do campo e do posicionamento do pesquisador dentro dele e, em terceiro lugar, do fato de que os pesquisadores realmente têm tempo para fazer tais pesquisas, fora da necessidade de outras ações no mundo (Grenfell, 2008, p. 226).

Nos primeiros trabalhos de Bourdieu, que dava mais ênfase à autonomia dos campos, o trabalho acadêmico e a pesquisa eram vistos operando e funcionando dentro de campos diferentes, com lógicas de prática diferentes da política. Em sua obra mais recente, no entanto, quando se tornou mais diretamente político no contexto do que via como consequências danosas do domínio das abordagens neoliberais e de uma visão performativa da globalização, Bourdieu refletiu sobre o papel do intelectual na esfera pública. Sua publicação póstuma *Political*

Interventions: Social Science and Political Action (2008) continha muitas das intervenções políticas de Bourdieu ao longo de sua carreira. Em suas reflexões sobre a relação ciência social/intervenção política, ele foi além da concepção de Sartre do ‘intelectual total’ que tinha algo a dizer sobre tudo, além do ‘intelectual orgânico’ de Gramsci a serviço dos interesses políticos de uma classe ou outro agrupamento, além do ‘intelectual específico’ de Foucault, onde havia mais compromissos micropolíticos com os movimentos sociais para o que ele chamou de ‘intelectual coletivo’. O uso do ‘coletivo’ aqui foi uma forma de reconhecer os aspectos coletivos do desenvolvimento da teoria e da condução da pesquisa, assim como o modo como o *habitus* tentou captar o cultural, histórico, estrutural consubstanciado no indivíduo, de modo que o intelectual coletivo reconheceu o impacto e a contribuição do campo acadêmico e dos colegas para a produção do conhecimento (Bourdieu, 2004, p. 387). A ideia do ‘intelectual coletivo’ era também apreender a necessidade de uma estratégia ‘interdisciplinar e internacional’ em associação com os movimentos sociais progressistas, particularmente no contexto da globalização neoliberal (Bourdieu, 2004, p. 387). Nesse contexto, Bourdieu defendia a necessidade de os acadêmicos se tornarem intelectuais coletivos atuantes no campo da política, bem como em seus campos acadêmicos. No entanto, isso não significava que eles funcionavam como políticos. Aqui ele buscava superar uma tensão, uma dicotomia entre a erudição (e suas lógicas de prática) e o compromisso político (e suas lógicas de prática). Ele colocou assim:

O objetivo era superar a oposição, particularmente forte nos países de língua inglesa, entre a erudição e o compromisso e restaurar com toda a força a tradição francesa do intelectual, ou seja, a pessoa que intervém no mundo da política, mas sem com isso se tornar um político, com a competência e a autoridade associadas à sua pertença ao mundo da ciência ou da literatura, bem como em nome dos valores inscritos no exercício de sua profissão, como valores de verdade e desinteresse (Bourdieu, 2008, p. 387).

Assim, para Bourdieu, erudição e compromisso caminham juntos, mas em termos de o pesquisador participar das lutas políticas, argumentava, “a contribuição mais valiosa que um pesquisador pode dar às lutas políticas é trabalhar, com todas as armas que a ciência oferece no momento em questão, para produzir e promover a verdade” (Bourdieu, 2010, p. 271). Relacionado, Bourdieu também foi muito crítico em relação aos acadêmicos que se tornaram “estrelas da mídia” como um passo na

divulgação de seu trabalho; estes, argumentou, na maioria das vezes tinham menos capitais acadêmicos no campo acadêmico do que aqueles acadêmicos que evitavam a participação da mídia; na verdade, esses acadêmicos da mídia só tinham capitais no campo do jornalista e, como tal, sua “ciência” era distorcida através das lógicas de prática do campo jornalístico, que enfatizavam a “amnésia estrutural” e a necessidade de as coisas serem sempre novas. Ambas as lógicas da prática contrastam fortemente com a disposição ou *habitus* do bom pesquisador das Ciências Sociais, que reconhece seu posicionamento no campo acadêmico e as contribuições coletivas para seu *habitus* de pesquisa. A mediatização do trabalho acadêmico, na maioria das vezes, garante a antítese do que Bourdieu quis dizer com a necessidade de compromisso político do estudioso, pesquisador e intelectual. Essa mediatização também distorceu ou moldou a formulação de políticas e políticas educacionais, com as políticas agora recorrendo ao aforismo com maior ênfase na representação discursiva da política do que em sua implementação real na prática (Lingard; Rawolle, 2004).

Considerações finais

Neste *paper*, procuramos retratar e caracterizar as contribuições centrais da obra de Bourdieu, incluindo o delineamento de seu pensamento generativo, ferramentas de prática e *habitus*, capitais e campos, bem como seu trabalho sobre educação e reprodução, e sua contribuição mais geral para considerações de metodologia nas Ciências Sociais e a necessidade de rejeitar a inocência epistemológica e de ser sempre reflexivo. Em nosso próprio trabalho, encontramos essas ferramentas de pensamento, sua pesquisa educacional e teorização, e seu relato das características dos elementos de um *habitus* de pesquisador adequado para ser muito útil. Sua insistência na praticidade das boas práticas de pesquisa também nos mostrou energizante. A nosso ver, Bourdieu nos auxilia na gestão dos enigmas teóricos, políticos e metodológicos que se colocam para aqueles que fazem pesquisa em educação enquadrada como Ciência Social. A sua insistência na pesquisa e na erudição com compromisso é atraente para nós, assim como seu relato de como os pesquisadores podem ser políticos sem sucumbir às lógicas distorcidas da prática do campo da política e do campo do jornalismo. Valendo-nos de Bourdieu, também

reconhecemos aqui a cumplicidade ontológica entre a teoria e o empírico, entre a estrutura e a agência. É a abertura generativa de seu trabalho nos domínios, que consideramos mais produtiva. As suas contribuições para as Ciências Sociais em geral e para a pesquisa educacional, mais especificamente, não devem funcionar como camisas de força, mas sim serem capacitadoras, geradoras, produtivas e abertas aos desafios empíricos em curso e às mudanças sociais presentes e imanentes. Eis o valor e a contribuição da extensa obra de Bourdieu.

Referências

BALL, Stephen J. (Org.). *The RoutledgeFalmer Reader in Sociology of Education*. London: Routledge, 2004.

BATES, Richard J. Educational Administration, the Sociology of Science, and the Management of Knowledge. *Educational Administration Quarterly*, v. 16, n. 2, pp. 1-20, 1980.

BATES, Richard J. New developments in the New Sociology of Education. *British Journal of Sociology of Education*, v. 1, pp. 67-79, 1980.

BOURDIEU, Pierre. *The Algerians*, Boston: Beacon Press. [1958] 1962.

BOURDIEU, Pierre. Systems of education and systems of thought. *In: YOUNG, Michael (Org.) Knowledge and Control*. London: Collier Macmillan, 1971, pp. 189-207.

BOURDIEU, Pierre. *Distinction*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1984.

BOURDIEU, Pierre. 'The forms of capital'. *In: J. Richardson (Org.) Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Westport, CT: Greenwood. 1986.

BOURDIEU, Pierre. *Homo Academicus*. Cambridge: Polity Press, 1988.

BOURDIEU, Pierre. *Sociology in Question*. London: SAGE, 1993.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage, [1970] 1977.

BOURDIEU, Pierre. *The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power*. Cambridge: Polity Press, [1989] 1996a.

BOURDIEU, Pierre. *The Logic of Practice*. Stanford, CA: Stanford University Press, 1990.

BOURDIEU, Pierre. *An Invitation to Reflexive Sociology*. With Loic J.D. Wacquant. Chicago, 1992.

BOURDIEU, Pierre. *Sociology in Question*. London: SAGE, 1993.

BOURDIEU, Pierre. *Acts of Resistance: Against the New Myths of our Time*. Cambridge: Polity Press, 1998a.

BOURDIEU, Pierre. *On Television and Journalism*. London: Pluto Press. 1998b.

BOURDIEU, Pierre. *Masculine Domination*. Cambridge: Polity Press, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *Political Interventions Social Science and Political Action*. London, Verso, [2002] 2008.

BOURDIEU, Pierre. *Firing back: Against the tyranny of the market*. London: Verso, 2003.

BOURDIEU, Pierre. *Sketch for Self-Analysis*. Cambridge: Polity Press, 2004.

BOURDIEU, Pierre. Introduction. *In: A. Sayad. The Suffering of the Immigrant* Cambridge, Polity Press, pp. 1-6, 2004.

BOURDIEU, Pierre. From the King's House to the reason of State: A model of the genesis of the bureaucratic field. *Constellations*, v. 11, pp. 16-36. 2004a.

BOURDIEU, Pierre. *Science of Science and Reflexivity*. Chicago: The University of Chicago Press. 2004b.

BOURDIEU, Pierre. The political field, the social science field, and the journalistic field. *In: R. Benson and E. Neveu (Orgs.). Bourdieu and the Journalistic Field*. Cambridge, UK; Malden, Mass. USA: Polity Press, pp. 29-47, 2005a.

BOURDIEU, Pierre. *The Social Structures of the Economy*. Cambridge: Polity Press. 2005b.

BOURDIEU, Pierre. *Political Interventions: Social Science and Political Action*, Cambridge, Polity Press, 2008.

BOURDIEU, Pierre. A Sociologist in the World. *In: G. Sapiro (Org.). Sociology is a Martial Art: Political Writings by Pierre Bourdieu*. (pp.261-278) New York: The New Press, 2010.

Bourdieu, Pierre; WACQUANT, Loic. *An Introduction to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press. 1992.

BOURDIEU, Pierre; *Et al.* *The Weight of the World Social Suffering in Contemporary Society*. Cambridge: Polity Press. 1999.

BOURDIEU, Pierre; Chamberedon, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *The Craft of Sociology: Epistemological Preliminaries*. Walter DeGruyter & Co.: Berlin. [1968] 1991.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. *Schooling in Capitalist America*, New York: Routledge. 1976.

BRUBACKER, Rogers. Social Theory as habitus. *In: C. Calhoun, E. LiPuma and M. Postone (Orgs.). Bourdieu: Critical Perspectives*. Cambridge: Polity Press, 1993, pp. 212-234.

CONNELL, Raewyn. *Which way is Up? Essays on class, sex and culture*. Sydney: Allen & Unwin, 1983.

CONNELL, Raewyn; *et al.* *Making the Difference: Schools, families and social divisions*. Sydney: Allen & Unwin, 1982.

COULDRY, Nick. Media meta-capital: extending the range of Bourdieu's field theory. *Theory and Society*, v. 32, pp. 653-677, 2003a.

COULDRY, Nick. Media, Symbolic Power and the Limits of Bourdieu's Field Theory. London: MEDIA@ LSE Electronic Working Papers, 2003b.

GRENFELL, Michael. *Pierre Bourdieu: Agent Provocateur*. London: Continuum, 2004.

GRENFELL, Michael. (Org.). *Bourdieu: Key Concepts*. Stocksfield: Acumen, 2008.

GRENFELL, Michael. Postscript: methodological principles. *In: Grenfell, M. (ed.) (2008) Bourdieu: Key Concepts*, Stocksfield: Acumen, pp. 219-227, 2008.

GRENFELL, Michael. Being critical: the practical logic of Bourdieu's metanoia. *Critical Studies in Education*, 51, 1: 85-99, 2010.

GUNTER, Helen; FORRESTER, Gillian. New Labour and the Logic of Practice in Educational Reform. *Critical Studies in Education*, v. 51, n. 1, pp. 55-69, 2010.

HARDY, Ian. Critiquing teacher professional development: teacher learning within the field of teachers' work. *Critical Studies in Education*, v. 51, n. 1, pp. 71-84, 2010.

HEIMANS, Stephen. Coming to matter in practice: enacting education policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 33, n. 2, pp. 313- 326, 2011.

JENKINS, Richard. *Pierre Bourdieu*. London: Routledge, 2002.

KAUPPI, Niilo. Elements for a Structural Constructivist Theory of Politics and of European Integratio'. Centre for European Studies Working, Paper Series #104, Minda de Gunzburg Center for European Studies Harvard University, 2002.

KENWAY, J. Marking a difference to whom and to what? *Australian Journal of Cultural Studies*, v. 1, n. 2, pp. 212-221. 1983.

LANE, Jeremy F. *Pierre Bourdieu: A Critical Introduction*. London: Pluto Press. 2000.

LEWIN, K. Field theory and experiment in social psychology: concepts and methods. *The American Journal of Sociology*, v. 44, pp. 868-896, 1939.

LEWIN, Kurt. Topology and field theory. *In: C. A. Murchinson (Org.) A Handbook of Child Psychology (segunda edição revisada)*. New York: Russell and Russell, 1993 [1933].

LINGARD, Bob; RAWOLLE, Shaun. Understanding quality and equity of schooling in Scotland: locating educational traditions globally. *Education in the North: The Journal of Scottish education*, v. 1, n. 17, pp. 1-17, 2009.

LINGARD, Bob; RAWOLLE, Shaun. Mediatizing educational policy: the journalistic field, science policy, and cross-field effects. *Journal of Education Policy*, v. 19, n. 3, pp. 361-380, 2004.

LINGARD, Bob; RAWOLLE, Shaun. Rescaling and reconstituting education policy'. *In Simons, M. Olssen, M. and Peters, M. A. (Orgs.). Re-reading education policies: a handbook*

studying the policy agenda of the 21st century. Sense Publishers, Rotterdam, Netherlands, pp. 217-231, 2009.

LINGARD, Bob; RAWOLLE, Shaun. Globalization and the rescaling of education politics and policy: implications for comparative education. In: Larsen, Marianne A. (orgs.). *New thinking in comparative education: honouring R. Cowen*, Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 2010, pp. 33-52.

LINGARD, Bob; RAWOLLE, Shaun. New scalar politics: implications for education policy, *Comparative Education*, 47 (4), 489-502. 2011.

LINGARD, Bob; RAWOLLE, Shaun; TAYLOR, Sandra. (2005). Globalizing policy sociology in education: working with Bourdieu. *Journal of Education Policy*, v. 20, n. 6, 759-777, 2005.

MARGINSON, Simon. Global field and global imagining: Bourdieu and worldwide higher education. *British Journal of Sociology of Education*, v. 29, n. 3, pp. 303-315, 2010.

MARTIN, John Levi. What is field theory? *American Journal of Sociology*, 109, 1–49, p. 2003.

MATON, Karl. A question of autonomy: Bourdieu's field approach and higher education policy. *Journal of Education Policy*, v. 20, pp. 687-704, 2005.

RAWOLLE, Shaun. Cross-field effects and temporary social fields: a case study of the mediatization of recent Australian knowledge economy policies. *Journal of Education Policy*, v. 20, n. 6, pp. 705-724, 2005.

RAWOLLE, Shaun. Policy, knowledge, education economics: creating policy pictures. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, v. 30, n. 4, pp. 529-538, 2009.

RAWOLLE, Shaun. Practice chains of production and consumption: mediatized practices across social fields, *Discourse: studies in the cultural politics of education*, v. 31, n. 1, pp. 121-135. 2010.

RAWOLLE, Shaun. Understanding the mediatization of educational policy as practice. *Critical studies in Education*, v. 51, n.1, pp. 21-39, 2010.

RAWOLLE, Shaun; LINGARD, Bob. The sociology of Pierre Bourdieu and researching education policy. *Journal of Education Policy*, v. 23, n. 6, pp. 729-741, 2008.

RAWOLLE, Shaun; LINGARD, Bob. The mediatization of the knowledge based economy: an Australian field based account. *Communications: the European journal of communication research*, v. 35, n. 3, pp. 269-286, 2010.

REED-DANAHAY, Deborah. *Locating Bourdieu*. Bloomington: Indiana University Press, 2005.

RIZVI, Fazal; LINGARD, Bob. *Globalizing Education Policy*. London: Routledge, 2010.

ROBBINS, Derek. The transcultural transferability of Bourdieu's sociology of education. *British Journal of Sociology of Education*, v. 25, n. 4, pp. 415-430, 2004.

SANTORO, Marco. Putting Bourdieu in the Global Field: Introduction to the Symposium. *Sociologica*, v. 2-3, pp. 1-31, 2009.

SEARLE, John R.. *The Construction of Social Reality*. New York: Free Press. 1997.

TEESE, R. Review of Making the Difference. *Thesis II*, Nos. 5-6, pp. 328-331. vol. 20, no. 6, pp. 705-724, 1982.

THOMSON, Pat. Headteacher autonomy: a sketch of a Bourdieuan field analysis of position and practice. *Critical Studies in Education*, v. 51, n. 1, pp. 5-20, 2010.

THOMSON, Pat. Bringing Bourdieu to policy sociology: codification, misrecognition and exchange value in the UK context. *Journal of Education Policy*, v. 20, pp. 741-758, 2005.

WACQUANT, Loic. Bourdieu in America: Notes on the Transatlantic Importation of Social Theory'. *In*: C. Calhoun, E. LiPuma and M. Postone (orgs.). *Bourdieu: Critical Perspectives*. Cambridge: Polity Press, pp. 235-262, 1993.

WACQUANT, Loic. Pierre Bourdieu. *In*: Rob Stones (org.). *Key Contemporary Thinkers*. London and New York: Macmillan, 2006.

WARDE, Alan. Practice and Field: Revising Bourdieusian Concepts. *CRIC Discussion Paper, 65*, The University of Manchester, 2004.

WILKINSON, Jane. Is it all a 'game'? Analysing academic leadership through a Bourdieuan practice lens. *Critical Studies in Education*, v. 51, n. 1, pp. 41-54, 2010.

WOODWARD, Ian; EMMISON, Michael. The intellectual reception of Bourdieu in Australian social science and humanities. *Sociologica*, v. 2/3, pp. 1-121, 2009.

MILLS, C. Wright. *The Sociological Imagination*. Oxford: Oxford University Press, 1959.

YOUNG, Michael. (Org.). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*. London: Collier Macmillan, 1971.

Recebido em: 16/08/2023

Aceito em: 21/08/2023

COMO REFERENCIAR

RAWOLLE, Shaun; LINGARD, Bob. Bourdieu e a pesquisa educacional: ferramentas de pensamento, pensamento relacional, para além da inocência epistemológica. *Latitude*, Maceió, v.17, n. 2, p.01-31, 2023.