

PARA PENSAR COMO BOURDIEU: COMPLETANDO A 'REVOLUÇÃO MENTAL' COM A TEORIA DOS CÓDIGOS DE LEGITIMAÇÃO

*HOW TO THINK LIKE BOURDIEU: COMPLETING THE
'MENTAL REVOLUTION' WITH LEGITIMATION CODE*

Karl Maton

karl.maton@sidney.edu.au

Tradução: Marcus Vinícius Medeiros Pereira

(Faculdade de Educação, UFJF)

Como podemos pensar como Pierre Bourdieu? Esta é uma questão crucial para a compreensão e para a utilização da “teoria dos campos”, abordagem que Bourdieu criou e defendeu e que tem sido amplamente empregada na ciência social. Bourdieu argumentou que a tarefa essencial para a ciência social é produzir um “novo olhar” que se move além da nossa experiência sensorial cotidiana para compreender os princípios relacionais subjacentes ao mundo empírico (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 251). No entanto, alcançar esse olhar relacional não é fácil. Os comentaristas bourdieusianos frequentemente criticam as aplicações de suas ideias quando estas oferecem apenas um verniz de conceitos sobre a descrição empírica, em vez de uma análise genuinamente relacional. O próprio Bourdieu reconheceu que alcançar esse novo olhar não é possível “sem uma conversão genuína, uma *metanoia*, uma revolução mental, uma transformação de toda a visão do mundo social” (Ibid.). Neste texto, argumento que, embora Bourdieu enfatize a necessidade dessa transformação, a teoria dos campos não incorpora plenamente o pensamento relacional. A estrutura conceitual representa uma “revolução mental” inacabada que requer um desenvolvimento para atingir os objetivos de Bourdieu. Para tanto, eu vou “além da teoria dos campos que conhecemos” pela Teoria dos Códigos de Legitimação (LCT), um quadro teórico que revela os princípios organizadores (“códigos de legitimação”) subjacentes a campos, capitais, habitus e práticas. Ilustro brevemente

como a LCT pode ajudar a concretizar a visão de Bourdieu ao discutir um estudo com estudantes chineses em uma universidade australiana. Mostro como a LCT revela os princípios relacionais que caracterizam seus habitus, ambientes pedagógicos, experiências e práticas de aprendizagem. Essa análise identifica um “conflito de códigos” entre os habitus dos estudantes e os atributos valorizados pelos professores universitários, o que explica tanto as experiências negativas dos alunos quanto o efeito de “histerese do habitus” – das estratégias contínuas que não combinam com as “regras do jogo”. De maneira crucial, a análise revela os princípios organizadores subjacentes às disposições, posições e práticas para alcançar uma explicação relacional profunda. Este exemplo, portanto, destaca como a LCT pode cumprir a promessa do pensamento de Bourdieu através de conceitos que incorporam a revolução mental, permitindo seu olhar relacional.

O OLHAR DE BOURDIEU

Como afirmou Wacquant,

o significado duradouro do empreendimento de Bourdieu não reside nos conceitos individuais, nas teorias substantivas, nas prescrições metodológicas ou nas observações empíricas que ele oferece tanto quanto na maneira pela qual ele as produz, utiliza e as relaciona (...) é o *modus operandi* da sociologia de Bourdieu (...) que define mais completamente a sua originalidade (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. ix)

Para Bourdieu, esse *modus operandi* – “o ofício de sociólogo” - é incorporado a um modo de ver e pensar. Ele enfatizou que “para dominar em um estado prático tudo o que está contido nos conceitos fundamentais: habitus, campo e assim por diante” (BOURDIEU *et al*, 1991, p. 253), é preciso adquirir um “olhar” ou um “olho sociológico” (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 251). No entanto, Bourdieu repetidamente enfatizou que alcançar esse olhar não era fácil. Envolve uma “quebra” ou “ruptura” com a compreensão do mundo social que se concentra na experiência sensorial. A dificuldade surge porque tais entendimentos são facilmente aceitos como óbvios, uma ilusão de imediatismo e transparência que naturaliza o mundo social. Para Bourdieu, é preciso romper especialmente com o pensamento em termos de entidades empíricas separadas e visíveis – o que ele chamou de “substancialismo”. Essa forma de pensar se presta ao essencialismo, uma vez que trata as propriedades

como localizadas dentro de entidades específicas (1984, p. 22). Em contraste, Bourdieu enfatizou um modo de pensar relacional que concebe os fenômenos como realizações de princípios gerativos que são definidos relacionalmente. Para Bourdieu, “o real é o relacional” (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 97; grifos no original).

Na abordagem de Bourdieu, “o relacional” tem dimensões horizontais e verticais. Em primeiro lugar, Bourdieu (1990, p. 52-65) via a prática como resultante de relações entre “duas histórias” ou lógicas em desenvolvimento: disposições de agentes (“habitus”) e as posições que ocupam (em virtude de seu “capital”) dentro de um sistema em desenvolvimento (“campo”). Como ilustrado pela fórmula [(habitus) (capital)] + campo = prática (Bourdieu, 1986, p. 101), isso relaciona horizontalmente os conceitos-chave de Bourdieu para oferecer um corretivo valioso a relatos que exploram apenas os atributos de agentes ou seus contextos sociais. Em segundo lugar, cada uma dessas lógicas é em si concebida relacionalmente: as disposições de um agente (“habitus”) são entendidas como uma estrutura entre uma série de outras estruturas possíveis; e as posições são exploradas em termos do status e dos recursos de um agente (“capital”) em relação àqueles de outros agentes dentro de um universo social estruturado (“campo”) que é definido em relação a outros universos sociais. Isso é tomar separadamente campo, capital, habitus e prática e relacionar *verticalmente* sua estrutura ou padrão específico a outras possíveis estruturas ou padrões. Em outras palavras, Bourdieu enfatiza a necessidade de analisar os princípios organizacionais *subjacentes* às realizações empíricas de cada conceito, em que a configuração específica desses princípios (sua “estrutura”) deriva suas características constitutivas das relações com outros cenários possíveis. Apreender *ambas* as dimensões horizontais e verticais do pensamento relacional é crucial para alcançar a “revolução mental” de Bourdieu e, assim, adquirir seu “novo olhar”.

No entanto, as dificuldades de pensar relacionalmente são demonstradas pelas aplicações dos conceitos de Bourdieu. Uma série de comentaristas bourdieusianos classificaram muitos estudos que utilizaram seus conceitos como rasos, redutivos e parciais (REAY, 2004; GRENFELL, 2010; ATKINSON, 2011; JAMES, 2015). Frequentemente, essas críticas destacam efetivamente a falta de uma ou ambas as dimensões da relacionalidade. Horizontalmente, as análises da prática se dão muitas vezes *apenas* em termos de disposição dos

agentes (utilizando o “habitus”) ou de posições (utilizando o conceito de “capital” ou, menos frequentemente, o de “campo”). Verticalmente, os conceitos são frequentemente usados para reclassificar características empíricas, em vez de explorar os princípios organizadores subjacentes a disposições, posições e práticas. Tais análises enfeitam a descrição com a teoria; por exemplo: “habitus” se torna uma forma abreviada de “origem social”; “capital” renomeia todos os atributos que são valorizados e “campo” é utilizado como sinônimo de “contexto”. Isso involuntariamente reintroduz o substancialismo empirista na teoria dos campos, tornando a abordagem qualquer coisa menos bourdieusiana. Como argumentam os críticos, sem a profunda relacionalidade subjacente à teoria dos campos, os conceitos são reduzidos “a um vocabulário descritivo sem sentido” (ATKINSON, 2012, p. 169).

Em suma, os conceitos de Bourdieu foram mais amplamente adotados do que seu modo de pensar: as ideias da teoria dos campos são frequentemente aplicadas sem um olhar relacional. No entanto, criticar os estudiosos seria uma atitude não relacional se ignoramos o quadro conceitual que eles estão tentando usar. Nesse caso, a teoria desempenha um papel relevante, porque os próprios conceitos de Bourdieu não incorporam plenamente o pensamento relacional profundo que ele defendeu (ver Maton, 2003, 2005a, 2012). Isso não é fácil de se enxergar. É difícil apontar o que está oculto em um ponto cego, embora possa se tornar evidente ao ver o que novos conceitos revelam (como veremos adiante). Além disso, Bourdieu pretendia que os conceitos fossem relacionais, chamou-os de relacionais e repetidamente advertiu contra o pensamento não relacional. No entanto, como Boudon (1971) destacou ao distinguir definições “intencionais” de “operativas”, há uma diferença entre a intenção de construir relacionalmente um objeto de estudo e implementar essa intenção, o que pode não ser possível “porque as ferramentas mentais necessárias não estão disponíveis” (1971, p. 51). Nesse caso, as ferramentas não podem implementar totalmente um olhar relacional; elas são “intencionais” em vez de “operativas”, apontando o caminho, mas não alcançando o destino.

O X NO PONTO CEGO

Considere a noção de Bourdieu de que a prática resulta do encontro de “duas histórias”, cada uma com sua própria lógica ou estrutura. Isso levanta

questões sobre a natureza dessas lógicas, ou sobre os princípios organizacionais subjacentes às disposições, posições e práticas resultantes. Esses princípios são apontados por Bourdieu, mas não conceitualizados relacionalmente. Por exemplo, Bourdieu define ‘habitus’ como uma “estrutura estruturada e estruturante” (1994, p. 170), mas não fornece os meios para analisar essa estrutura como, digamos, X entre uma gama de possíveis estruturas W, X, Y, Z . Conseqüentemente, os efeitos do habitus são tipicamente mostrados por estudiosos que descrevem as práticas às quais ele dá origem, em vez de o próprio habitus ser analisado em termos de seus princípios subjacentes e do sistema de configurações possíveis daqueles princípios que conferem a ele um significado particular (Bourdieu, 1990, p. 4). Sem explorar esses princípios, pode-se *argumentar* que um agente se sente como um “peixe fora d’água” porque seu habitus não corresponde ao campo (para dar um exemplo muito usado), mas não se pode *mostrar* a base desse descompasso: não se pode revelar a estrutura X do habitus e a estrutura Y dominando o campo. Além disso, sem conceituar essas estruturas, pode-se *declarar*, mas não se pode sistematicamente *mostrar* similaridade e diferença ou mudanças ao longo do tempo. Qual é, por exemplo, a estrutura de um “habitus da classe trabalhadora” e como ela difere da de um “habitus de classe média”? (Utilizo a classe social em exemplos, mas esses pontos valem para outras categorias sociais, incluindo gênero e etnia). Como se pode mostrar quando o habitus de um agente mudou ou permaneceu o mesmo entre diferentes situações sociais ou ao longo do tempo? As mesmas perguntas podem ser feitas sobre similaridade, diferença e mudança nas estruturas de “capital”, “posição”, “campo” e “prática”. Evitar o uso desses conceitos como um verniz sobre a descrição empírica requer uma “quebra” ou uma “ruptura” com essa descrição em uma linguagem conceitual que revele essas estruturas e, além disso, o faça sem meramente recontar as práticas dos agentes. O objetivo é revelar os princípios organizacionais (o que chamei de X) subjacentes a um conjunto específico de instâncias empíricas e mostrar como eles podem ser variados (por exemplo, W, Y, Z) para gerar diferentes instâncias empíricas. Como Bourdieu insistiu:

O desafio é sistematicamente interrogar o caso particular, constituindo-o como um “exemplo particular do possível”, como coloca Bachelard (1949), a fim de extrair propriedades gerais ou invariantes que só podem ser descobertas por tal interrogação. (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 233)

Em seus principais estudos, Bourdieu modelou maneiras de começar a revelar essas propriedades, tipicamente por meio de categorias binárias. Por exemplo, em seu principal estudo sobre o gosto cultural francês (BOURDIEU, 1984), subculturas operárias e burguesas foram caracterizadas pela “virtude da necessidade” e “liberdade da necessidade”, respectivamente, que foram percebidas em estilos de vida distintos e preferências do consumidor. Da mesma forma, em seu estudo do campo acadêmico, Bourdieu (1988) distinguiu agentes que buscavam renome intelectual daqueles orientados para o poder institucional, descrevendo suas posições como baseadas, respectivamente, em “capital intelectual” orientado para o interior do campo, para as atividades específicas do campo; e “capital acadêmico” orientado para fora do campo, para formas econômicas e políticas de sucesso. Tais tipos dicotômicos destacam o que precisa ser conceituado como princípios relacionais (nestes casos, como graus de distância da necessidade e como as forças das fronteiras externas). No entanto, esses princípios permanecem fora de alcance. Nesse sentido, embora visando a extração de “propriedades gerais ou invariantes”, as categorias binárias são tipicamente descritas de maneiras limitadas a seu objeto específico de estudo, problematizando seu uso em estudos de outros campos. Na obra de Bourdieu, conceitos para revelar os princípios que geram essas propriedades em múltiplas práticas e contextos permanecem elusivos. Isso é importante porque, em sua ausência, muitos estudiosos que usam a abordagem de Bourdieu se baseiam nas noções pré-construídas contra as quais ele advertiu, como citando classes sociais para explicar, por exemplo, uma disjunção entre o “habitus da classe trabalhadora” de um estudante e uma instituição educacional de “classe média”. Ao utilizar tais categorias pré-construídas, essas descrições apresentam como auto-evidentes as próprias coisas que precisam ser analisadas: a estrutura do habitus e a estrutura do capital valorizada por essa posição no campo. Em vez de escavar seus princípios organizadores, tais descrições reduzem essas estruturas a suas realizações empíricas. Em termos de poder explicativo, os conceitos adicionam pouco à descrição empírica além de um verniz de sofisticação teórica. Bourdieu frequentemente enfatizava a necessidade de “vigilância” para evitar esses problemas, mas admitia que o “mero fato de estar alerta é importante, mas dificilmente é suficiente” (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 238). Precisamos também de conceitos relacionais.

Em suma, para entender a prática relacionalmente, é preciso conceituar “verticalmente”, revelando o X relacional de, digamos, um habitus, para poder analisar “horizontalmente” relacionando esse X ao X , W , Y ou Z do capital, da posição, da prática, etc. (e vice-versa). Isso implica uma ruptura com a descrição em termos de categorias pré-construídas, e o emprego de uma linguagem conceitual capaz de revelar e relacionar essas estruturas relacionais. A análise relacional, portanto, requer não apenas um olhar relacional, mas também conceitos relacionais que esse olhar pode utilizar com sucesso. No entanto, embora Bourdieu tenha esclarecido o que um olhar relacional implica, seus próprios conceitos não incorporam totalmente esse olhar. Isso não implica em descartar as ideias de Bourdieu – elas são extremamente poderosas. Em vez disso, significa reconhecer os limites dos conceitos atuais e destacar por que eles precisam ser ampliados se quisermos implementar as intenções de Bourdieu. Especificamente, necessitamos de um meio de conceituar os princípios organizadores (o X) subjacentes às disposições, posições e práticas. Sem esses meios conceituais, a teoria continuará a ser usada para envernizar a descrição empírica de estudiosos sem um olhar relacional. Além disso, permanecerá extremamente difícil para qualquer um adquirir esse olhar, pois mesmo o uso prolongado e sustentado dos conceitos de Bourdieu não pode moldar, encenar ou sustentar um olhar relacional – eles não têm o fator X . A necessidade, portanto, é de conceitos relacionais que convertam o olhar de Bourdieu em ferramentas teóricas capazes de ajudar os outros a adquirir esse olhar. Para isso, apresento a Teoria dos Códigos de Legitimação.

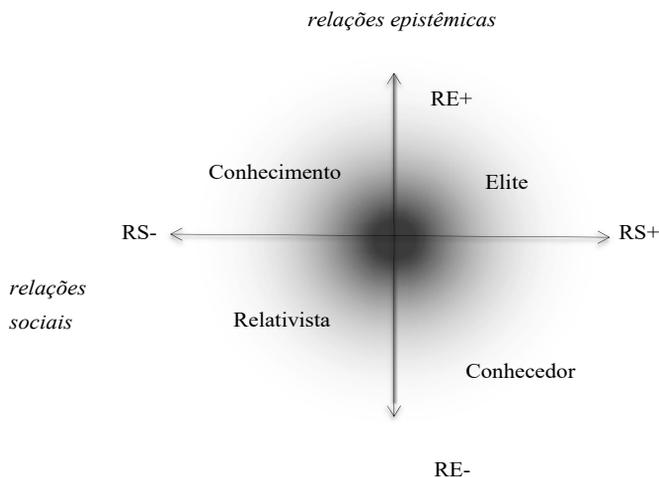
LCT: UM CONVITE À SOCIOLOGIA RELACIONAL

A Teoria dos Códigos de Legitimação, ou LCT, é um referencial sociológico para pesquisar e mudar a prática que amplia, *inter alia*, a teoria dos campos de Bourdieu e a teoria dos códigos de Bernstein (MATON, 2013, 2014). A LCT é uma teoria prática que prevê seu próprio refinamento, aprofundamento e ampliação por meio de relações dialógicas com estudos empíricos. Desde que surgiu, na virada do século, a LCT cresceu rapidamente de uma base de pesquisa de uma comunidade internacional e multidisciplinar para uma ampla gama de questões em educação, política, direito e outros campos sociais (MATON *et al.* 2016). A estrutura da LCT compreende um kit de ferramentas conceituais multidimensionais. Cada dimensão inclui conceitos para analisar um conjunto parti-

cular de princípios organizacionais como uma espécie de *código de legitimação* (MATON, 2014). Essas dimensões são ‘simultâneas’: elas não exploram diferentes objetos de estudo, mas diferentes princípios de organização que podem estar por trás do mesmo objeto. Assim, estudos empíricos frequentemente adotam mais de uma dimensão na análise. Qualquer uma das dimensões da LCT poderia ser usada aqui para revelar princípios relacionais subjacentes a disposições, posições e práticas. Nos limites deste texto, concentro-me em uma, a Especialização, que é centrada em *códigos de especialização*.

A dimensão da Especialização parte da simples premissa de que as práticas se relacionam a algo e a alguém, ou são orientadas para algo e por alguém. Pode-se assim distinguir analiticamente: *relações epistêmicas* (RE) entre práticas e seu objeto ou foco; e *relações sociais* (RS) entre práticas e seu sujeito, autor ou agente. Quando aplicadas a práticas de conhecimento, elas destacam questões sobre *o que* pode ser legitimamente descrito como conhecimento (relações epistêmicas); e *quem* pode reivindicar ser um conhecedor legítimo (relações sociais).

Figura 1. O plano da Especialização



Fonte: Maton (2014, p. 30)

Cada relação pode ser mais fortemente (+) ou fracamente (-) enfatizada como base de legitimidade. Essas duas forças podem ser variadas independen-

temente para gerar *códigos de especialização* (RE +/-, SR +/-). Como mostrado na Figura 1, os dois contínuos de forças podem ser visualizados como eixos do *plano de especialização*, um espaço topológico com quatro modalidades principais:

- *Códigos de Conhecimento* (RE+, RS-), onde a posse de conhecimentos especializados, de princípios ou procedimentos específicos de objetos de estudo é enfatizada como a base de sucesso e os atributos dos agentes são minimizados;
- *Códigos de Conhecedor* (RE-, RS+), onde o conhecimento e os objetos especializados são minimizados e os atributos dos agentes são enfatizados como medidas de sucesso; sejam elas vistas como inatas (por exemplo, “talento natural”), cultivadas (por exemplo, “gosto”) ou sociais (por exemplo, a partir da teoria do ponto de vista);
- *Códigos de Elite* (RE+, RS+), onde a legitimidade é baseada em ambos, a posse de conhecimento especializado e o fato de ser “o tipo certo de conhecedor”; e
- *Código Relativista* (RE-, RS-), onde a legitimidade não é determinada nem pelo conhecimento especializado nem pelos atributos do conhecedor – “qualquer coisa serve”.

Para entender esses conceitos nos termos da teoria dos campos, consideremos a descrição de Bourdieu de uma “topologia social”:

o mundo social pode ser representado na forma de um espaço (multi-dimensional) construído com base em princípios de diferenciação ou distribuição constituídos pelo conjunto de propriedades ativas no universo social em consideração, isto é, capaz de conferir força ou poder em seu possuidor naquele universo. Agentes e grupos de agentes são assim definidos por suas *posições relativas* neste espaço (BOURDIEU, 1991, 229-30; grifos no original)

A Especialização visualiza uma dimensão desse espaço como o plano de especialização (Figura 1), no qual os agentes (ou o que quer que esteja sendo codificado) ocupam posições relacionais. Códigos de especialização são um conjunto de “princípios de diferenciação” que constroem o universo social. O plano de especialização delinea toda a gama de posições possíveis que poderiam ser ocupadas. Os códigos de especialização específicos que estão “ativos no universo social” são determinados por pesquisas empíricas. Bourdieu des-

creve tais universos sociais como “campos de forças”, onde essas forças dentro das quais os agentes estão posicionados são, ao contrário do substancialismo, irredutíveis às interações entre elas. Os códigos de especialização conceituam uma dimensão dessas forças que constituem os campos. Eles são capazes de “conferir força ou poder ao seu possuidor”: um código dominante é privilegiado (possuindo prioridade) e privilegiador (conferindo poder aos possuidores). Conseqüentemente, os agentes tentam maximizar suas posições garantindo que seus próprios códigos sejam dominantes no universo social.

Os códigos de especialização conceituam um conjunto de princípios organizacionais subjacentes a disposições, posições e práticas; eles oferecem uma dimensão das “regras do jogo”. Simplificando, a base da legitimidade para cada modalidade é: o que você sabe (códigos do conhecimento), o tipo de conhecedor que você é (códigos de conhecedor), ambos (códigos de elite), ou nenhum dos dois (códigos relativistas). Um código de especialização específico pode dominar como base de sucesso, mas pode não ser transparente, universal ou incontestável. Nem todo mundo pode reconhecer e / ou ser capaz de perceber o que é necessário, pode haver mais de um código presente, e é provável que haja lutas entre agentes sobre os quais o código é dominante. Pode-se, assim, descrever graus de *correspondência de códigos* e de *conflito de códigos*, como entre: disposições dos aprendizes e práticas pedagógicas (ver abaixo); políticas de educação e convenções disciplinares; diferentes abordagens dentro de um campo intelectual; e muitos outros. Por exemplo, estudos de larga escala em escolas australianas (HOWARD; MATON, 2011) mostraram que a política integrou com sucesso a tecnologia educacional às disciplinas que corresponderam a seus códigos de conhecedor, mas teve menos sucesso em matérias caracterizadas por diferentes códigos de especialização, onde conflitos de código eram evidentes. O código dominante também pode mudar, como entre áreas temáticas, salas de aula e estágios de um currículo na educação ou, para disposições, ao longo do curso da vida. Essas *mudanças de código* podem alterar as “regras do jogo”. Por exemplo, a pesquisa sobre a baixa adesão à formação musical na educação inglesa (LAMONT; MATON, 2010) revelou que o currículo mudou de um código de conhecedor na escola primária para um código de conhecimento nos primeiros anos da escola secundária e depois para um código de elite nas qualificações escolares mais formais em música nos anos finais da escola secundária. Essas mudanças de código podem

ter implicações profundas, como, por exemplo, fazer com que os agentes anteriormente bem-sucedidos tenham dificuldades ou, no caso acima referido, reduzir a taxa de adesão a determinada matéria.

Conceitos relacionais

Os códigos de especialização são apenas uma espécie de código de legitimação – existem muitos outros princípios organizacionais conceituados pela LCT (MATON, 2013, 2014). Além disso, esses conceitos são totalmente compreendidos apenas dentro do contexto mais amplo da abordagem sociológica da LCT. Essa abordagem baseia-se na teoria da prática de Bourdieu. O espaço limitado deste texto impede aqui de resumir os relatos de como a sociedade compreende uma série de campos sociais de prática relativamente autônomos, de como os agentes lutam para maximizar suas posições dentro das hierarquias desses campos, de como eles diferencialmente adquirem um “senso do jogo”, de como suas experiências passadas são incorporadas nos *habitus* que moldam as práticas em relação às estruturas em evolução dos campos e assim por diante. O espaço limitado também impede a demonstração da centralidade desse entendimento para a LCT, embora ele seja reconhecido por qualquer pessoa familiarizada com a abordagem de Bourdieu. Mais pertinentes ao meu foco aqui são três características dos códigos de legitimação (incluindo os códigos de especialização) que ajudam a explicar como os conceitos incorporam um olhar relacional.

Primeiro, os códigos de legitimação exploram os princípios de organização – eles revelam o *X*, permitindo a relacionalidade vertical. Pode-se analisar, digamos, diferentes *habitus* ou diferentes formas de capital cultural em termos de seus diferentes códigos de legitimação. Em vez de basear-se em categorias pré-construídas, oferecendo tipos ideais ou vernizes para as descrições, os códigos de legitimação conceituam os princípios, estruturas ou padrões *subjacentes* às realizações empíricas de disposições, posições e práticas.

Segundo, os códigos de legitimação são conceitos relacionais “operativos” – os *Xs* que eles revelam são construídos relacionalmente. Por exemplo, ao determinar os códigos de especialização que caracterizam um conjunto de práticas, a força de suas relações epistêmicas é relativa aos pontos fortes das relações epistêmicas de outras práticas possíveis; e a força de suas relações sociais é relativa aos pontos fortes das relações sociais de outras práticas possíveis. Essas duas forças relativas juntas localizam as práticas no eixo *y* e no eixo *x* do

plano (Figura 1), fornecendo seu código de especialização. Assim, cada instância é construída como uma “instância particular do possível”, mostrando tanto sua posição no plano (e código) quanto toda a gama de possíveis posições (e códigos) não ocupadas. A topologia do plano permite um número infinito de posições relacionais. Os códigos de legitimação não são, portanto, categorias binárias, nem simplesmente uma tipologia. Pode-se traçar todos os exemplos de, digamos, interação em uma sala de aula ou publicações em uma disciplina como um gráfico de dispersão que atravessa o plano, revelando tanto o código dominante quanto a diversidade de códigos em jogo. Da mesma forma, é possível mapear as mudanças ao longo do tempo traçando posições no plano, como o movimento de um código de conhecimento para um código de conhecedor.

A terceira característica é que os códigos de legitimação não se limitam a um fenômeno específico, permitindo a relacionalidade horizontal. Eles podem ser usados para conceituar os princípios subjacentes a um habitus, configurações de capital, estruturas de um campo, conjuntos de práticas e inúmeros outros fenômenos, como oportunidades tecnológicas ou atributos de instituições. Cada um pode ser codificado usando os mesmos conceitos, portanto, cada X pode estar relacionado a outros Xs. Assim, como mencionado acima, pode-se mostrar graus de *correspondência de código* e *conflito de código*, como entre o código de conhecedor do habitus de um agente e o código de conhecimento que domina um campo. Além disso, ao mostrar sistematicamente as mudanças ao longo do tempo *dentro* dos princípios organizacionais dos fenômenos (campo, capital, habitus, prática etc.), os conceitos também possibilitam a análise de mudanças nas relações *entre* eles. Para continuar o exemplo, pode-se revelar onde as experiências de um agente geram “mudança de código” de seu habitus, do código do conhecedor ao código do conhecimento, para corresponder ao código dominante do campo. Da mesma forma, pode-se revelar como as mudanças nesse código dominante alteram os valores relativos dos capitais, afetando as posições dos agentes em suas hierarquias de status. Ao revelar os Xs subjacentes a todos os fenômenos destacados por Bourdieu, as possibilidades de aprofundamento das explicações bourdieusianas são múltiplas.

Deve ficar claro, e não é exagerado dizer, que os conceitos da LCT *complementam* em vez de *competir* com as ferramentas de Bourdieu. Eles oferecem uma linguagem conceitual que “rompe” com a descrição substancialista e incorpora o pensamento relacional, como argumentou Bourdieu. De fato, ao

revelar os princípios organizacionais de campo, habitus, capital e prática, eles impulsionam o potencial explicativo dos conceitos de Bourdieu. A LCT permite, assim, que a teoria dos campos alcance uma análise relacional profunda e, desta forma, gere maior poder explicativo. Em resumo, Bourdieu destacou o que precisa ser analisado e como; a LCT fornece ferramentas adicionais para colocar essas intenções em prática. Para ilustrar como, discutirei brevemente um importante estudo de Rainbow Chen (2010) que usou os conceitos de códigos de especialização para explorar as experiências de estudantes chineses em uma universidade australiana.

UM CASO DOS “ARQUIVOS X”

A maioria das pesquisas com estudantes chineses no exterior revelam o substancialismo. Tipicamente, os estudos enfocam os atributos aparentes dos estudantes e negligenciam os ambientes educacionais que eles experienciam, levando a um modelo essencialista e deficitário dos estudantes (CHEN, 2010). Em contraste, o estudo relacional de Chen analisou: (1) as disposições para a educação trazidas pelos estudantes chineses; (2) os ambientes educacionais que encontraram na Austrália; e (3) suas experiências e práticas. Em síntese, o estudo considerou a prática dos agentes como resultante do encontro de disposições com posições e analisou cada um dos seus princípios organizadores. Os dados compreenderam: (1) grupos focais com estudantes chineses em toda a universidade; (2) entrevistas com docentes e análise de material didático; e (3) entrevistas recorrentes em profundidade (total de 41 horas) com sete estudantes chineses ao longo do curso de pós-graduação em uma única faculdade. Só posso dar uma breve pincelada sobre esta rica e detalhada pesquisa; veja Maton; Chen (2017) para um resumo e Chen (2010) para o estudo completo. Aqui, simplesmente destaquei como os conceitos de códigos de especialização revelaram os princípios subjacentes aos habitus estudantis, os ambientes que eles encontraram, suas experiências e práticas resultantes, e então reuniram esses diversos fenômenos para gerar poder explicativo.

As disposições dos estudantes

Ao descrever suas experiências e expectativas sobre educação trazidas da China, os participantes enfatizaram que a aprendizagem era fortemente de-

terminada pelo conhecimento “acadêmico”; por exemplo: “a matéria correspondia às informações contidas no livro didático, e decididas pelo professor”¹. Os professores foram descritos como especialistas nesse conteúdo, e o ensino como possuindo procedimentos explícitos e claros, com forte controle sobre a seleção, o sequenciamento e o ritmo do conhecimento. O que era exigido dos alunos na avaliação era similarmente explícito, não ambíguo e concernente a esse conhecimento. Em suma, os estudantes descreveram aquilo que era necessário para o sucesso nesta situação enfatizando conhecimentos e procedimentos especializados: *relações epistêmicas relativamente fortes* (ER +). Em contraste, os estudantes raramente consideravam suas experiências pessoais relevantes para o aprendizado. Eles também enfatizaram a necessidade de adotar posturas discretas, como fazer perguntas apenas quando elas contribuírem para a aprendizagem de toda a classe. Por exemplo, um estudante descreveu uma regra básica do comportamento em sala de aula: “Não perturbe a turma. Mesmo que sua pergunta seja brilhante, o professor pode até não responder porque quer ensinar outra coisa primeiro”. Da mesma forma, foi dito que o desempenho acadêmico exige a retração de seus próprios pontos de vista. Os alunos afirmaram que a avaliação deve incluir exames que requeiram respostas baseadas nos livros-texto, que ofereçam liberdade limitada, e evitem opiniões pessoais; como um deles disse: “se eu tivesse escrito minhas respostas nos exames de acordo com o que eu pensava, e não de acordo com o livro, elas não teriam sido respostas padronizadas e corretas”. Em suma, a educação foi descrita como subestimando atributos pessoais, experiências e pontos de vista: *relações sociais relativamente fracas* (RS -).

Assim, as disposições para a educação trazidas pelos estudantes chineses incorporavam relações epistêmicas mais fortes e relações sociais mais fracas, ou um *código de conhecimento* (RE +, RS -). Em outras palavras, eles valorizaram o capital que se baseava em conhecimentos, procedimentos e habilidades especializados, e desvalorizaram o capital que se baseava em atributos sociais ou pessoais de conhecedores. Este habitus do código de conhecimento foi empiricamente percebido em contextos educacionais como a valorização de: um currículo que enfatiza o conhecimento acadêmico e subestima a experiência pessoal; uma pedagogia envolvendo a entrega procedimental do conhecimento especializado dos professores sobre o conteúdo da disciplina e minimizan-

¹ Todas as citações de falas de estudantes e professores foram extraídas de Chen (2010).

do as dimensões pessoais da aprendizagem; e uma avaliação compreendendo critérios explícitos e implícitos para testar a compreensão dos alunos (CHEN, 2010, p. 90–118).

Ambientes de aprendizagem

Os estudantes chineses estavam estudando na Austrália em uma Faculdade de Educação da universidade, mas eram ensinados principalmente por meio de plataformas online. Nesses ambientes de aprendizagem, o ensino turvou todas as fronteiras em torno do conhecimento “acadêmico” legítimo. Havia pouco conteúdo central nas unidades e os professores incentivavam os alunos a tratar qualquer material de leitura como recursos opcionais. Eles também denegriram como “instrutivista” qualquer ensinamento em que os professores selecionam, sequenciam ou estimulam o conhecimento. Em vez disso, eles defenderam a pedagogia “construtivista”, descreveram-se como “facilitadores” e enfatizaram que não exigiam conhecimento especializado. De fato, alguns até mesmo descreveram seu papel como “co-aprendizes”. As avaliações também minimizaram as diretrizes, compreendendo avaliações “autênticas” que “situam a tarefa no contexto em que essas pessoas trabalham e vivem” e evitam critérios de avaliação explícitos, legitimando ostensivamente todas as formas de conhecimento. O ambiente educacional, portanto, minimizou os conhecimentos, habilidades ou procedimentos especializados: *relações epistêmicas relativamente fracas* (RE –).

Pelo contrário, os professores enfatizavam o valor da experiência pessoal e viam os alunos como conhecedores legítimos. Esperava-se que os alunos tomassem suas próprias decisões com um mínimo de orientação sobre a relevância das leituras para suas próprias práticas além da educação. Esperava-se também que eles (embora não fossem obrigados) compartilhassem experiências pessoais com outros alunos em discussões online. Da mesma forma, as avaliações “autênticas” concentraram-se nas experiências pessoais dos alunos. Assim, cada estudante formaria individualmente a base da legitimidade; como um professor descreveu: “O que eu quero saber é o quanto você, estudante, pode fazer as conexões entre suas crenças e sua teoria, suas crenças e suas práticas e se você pode compartilhar isso comigo e justificar”. No entanto, não era um “vale tudo” – os professores valorizaram a disposição de se auto-organizar, participar e compartilhar suas próprias experiências nas discussões onli-

ne. O conhecedor ideal pelo qual mediam o trabalho do aluno era, portanto, independente, autodirigido, confiante e reflexivo. Em suma, o ambiente educacional fundamentou a legitimidade dessas disposições dos conhecedores: *relações sociais relativamente fortes* (SR +).

Os ambientes de aprendizagem incorporaram relações epistêmicas mais fracas e relações sociais mais fortes, ou um código de conhecedor (RE -, RS +). Esta posição no campo acadêmico desvalorizou o capital baseado em conhecimentos, habilidades e procedimentos especializados, e valorizou o capital baseado nos atributos de conhecedores, especificamente a capacidade e a disposição de aprender de forma independente e de compartilhar publicamente experiências pessoais. Este código de conhecedor foi empiricamente percebido aqui como: currículo subestimando o conhecimento do conteúdo específico e valorizando a experiência pessoal; a pedagogia minimizando o envolvimento do professor em favor de aprendentes autorregulados que criam seus próprios entendimentos; e a avaliação em que os estudantes se julgam com base em seus próprios critérios, em vez de critérios compartilhados e explícitos (CHEN, 2010, p. 119-158).

Experiências e estratégias dos estudantes

Alunos com disposições próprias do código de conhecimento ocupando posições de código de conhecedor no campo criam o potencial para um conflito de códigos. No entanto, isso não quer dizer que os alunos tenham reconhecido o ambiente de aprendizado como possuindo um código de conhecedor. Como Bourdieu (2000) enfatizou, é preciso evitar a “falácia escolástica” de confundir o resultado da análise conceitual com o ponto de vista dos participantes. A experiência dos agentes é mediada pelos códigos dos seus habitus. Nesse caso, os estudantes chineses viam o ambiente não como possuindo um *código de conhecedor*, mas como um *código relativista* (RE -, RS -), sem qualquer base para a definição do que contava como legítimo.

Por um lado, as caracterizações dos alunos a respeito do ambiente de aprendizagem incorporaram relações epistêmicas mais fracas, mas vistas negativamente. Eles experimentaram a liberdade em relação ao conhecimento curricular mais como a falta de estrutura do que como oportunidade de expressão. Da mesma forma, a pedagogia construtivista foi percebida como uma ausência de orientação estruturada com professores agindo como “guias

de turismo” ou “assistentes passivos”. Quase todos os estudantes expressaram seus sentimentos de maneira semelhante a:

Eu sinto que os professores não ensinam nas aulas online. Eles levantam muitas questões para discutirmos. O que eles nos ensinam? Eles não nos ensinam nada. Eles nos pedem para pensar, mas e se eu não consigo pensar em nada? Eu posso ficar sentado lá pensando o dia todo, sem dormir, mas ainda assim não consigo pensar em nada. Então eu não acho que eles estão me ensinando.

Da mesma forma, os alunos descreveram os critérios de avaliação como possuindo falta de clareza e expressaram grande frustração por não conseguirem obter instruções mais claras dos professores que eles procuraram na tentativa de obter ajuda.

Por outro lado, os estudantes não reconheceram a legitimidade das práticas baseadas em relações sociais mais fortes, como compartilhar experiências pessoais e discussões entre pares. Eles não viam suas próprias experiências e crenças como relevantes para as tarefas e classificavam as discussões online como “sem sentido” porque os outros alunos não eram especialistas em algum conhecimento. Isso foi agravado pela abordagem mais livre dos professores; por exemplo: “Mesmo que eu receba uma resposta do meu colega, é improvável que o professor publique uma mensagem depois para confirmar se o que meu colega disse está correto ou não”. Assim, ninguém se sentia parte de uma comunidade de aprendizado online, expressando repetidamente a sensação de isolamento e duvidando se eles estavam realmente aprendendo alguma coisa.

Como discutido anteriormente, os estudantes com *habitus* baseados no código de conhecimento (RE +, RS -) estavam buscando relações epistêmicas mais fortes e predispostos a minimizar as relações sociais. Ao se depararem com ambientes de aprendizado baseados em código de conhecedor (RE -, RS +), eles ficaram frustrados com as relações epistêmicas mais fracas, percebidas como ausência de conteúdo, critérios de instrução e avaliação explícitos e incapazes de ver as relações sociais mais fortes. Ao contrário, enxergavam a própria exposição e a discussão entre pares como um processo educativo não-legítimo. Os estudantes chineses perceberam o ambiente como incorporando *tanto* relações epistêmicas mais fracas *quanto* relações sociais mais fracas: um *código relativista* (RE -, RS -), sem nenhuma base para a obtenção de sucesso. Esse código foi experimentado como um vácuo e os alunos relataram

se sentirem inferiores, inseguros, ansiosos, frustrados, impotentes, culpados e deprimidos (CHEN, 2010, p. 159–209). Em suma, os estudantes sentiram-se como “peixes fora d’água” porque seu código de habitus não apenas entrava em conflito com o código do ambiente, mas também porque seu código de habitus tornava as regras do jogo invisíveis, deixando-os perdidos.

Em resposta, os estudantes não conseguiram simplesmente repetir suas estratégias de aprendizado anteriores da China, pois suas tarefas eram fundamentalmente diferentes. No entanto, eles continuaram seguindo seus habitus baseados no código de conhecimento por meio de estratégias como tratar o conhecimento acadêmico previamente aprendido como experiência pessoal, e reduzir suas experiências pessoais aos exemplos encontrados nas leituras. Em outras palavras, eles exibiram o que Bourdieu (1984) denominou “histerese”, quando o habitus permanece inalterado diante de novas circunstâncias. Aqui, as estratégias de enfrentamento dos alunos refletem as disposições de códigos de conhecimento existentes. Isso teve um preço: eles descreveram os cursos e o estudo no exterior como uma perda de tempo e muitas vezes se culpavam por falhar ao não discernir os requisitos de aprendizagem.

Considerações finais

Bourdieu argumentou que “a tarefa mais vital da ciência social (...) é estabelecer como norma fundamental da prática científica a conversão do pensamento, a revolução do olhar, a ruptura com o pré-construído” (BOURDIEU; WACQUANT, 1992, p. 251-2). Esta revolução envolve uma mudança em direção ao pensamento relacional, que relaciona horizontalmente disposições, posições e práticas através da revelação vertical de seus princípios organizadores subjacentes. Neste texto, argumentei que a LCT oferece conceitos que complementam as ferramentas de Bourdieu de maneira a incorporar esse olhar relacional. Como o exemplo acima começa a ilustrar, a LCT permite às análises revelar e relacionar os princípios organizacionais (o X) subjacentes aos diversos fenômenos identificados por habitus, campo, capital, prática, etc. Neste caso, o estudo analisou os códigos de especialização de: disposições do aluno, práticas de ensino, experiências dos alunos e estratégias de aprendizagem dos alunos². Esses códigos foram então relacionados conjuntamente para explicar

² A análise da posição dos professores no campo universitário ajudaria a explicar sua adoção

as experiências dos estudantes chineses em uma universidade australiana. A análise presumiu que: estudantes com código de conhecimento (RE +, RS -) em ambientes de código de conhecedor (RE -, RS +) experimentam as relações epistêmicas mais fracas como ausentes e não veem as relações sociais mais fortes como legítimas, gerando experiências de código relativista (RE -, RS -) que eles negociam através de práticas contínuas de códigos de conhecimento, com efeitos psicológicos e educacionais prejudiciais. Em outras palavras, a LCT pode adicionar códigos a cada elemento da fórmula de Bourdieu [(habitus) (capital)] + campo = prática. Pode-se resumir as descobertas deste estudo como: habitus e capital com código de conhecimento + posição em código de conhecedor = experiências de código relativista + estratégias de código de conhecimento.

Usando códigos de especialização, o estudo foi capaz de *argumentar* não apenas que os estudantes se sentiam como “peixes fora d’água”, mas também de *demonstrar* a base desse descompasso: um conflito de código entre seus habitus organizados por um código de conhecimento e o ambiente estruturado a partir de um código de conhecedor. O estudo foi capaz de *mostrar* sistematicamente a similaridade ou a diferença e, além disso, a mudança que ocorreu entre contextos e ao longo do tempo; por exemplo, apesar das diferenças empíricas entre suas estratégias de aprendizagem na China e na Austrália, a análise mostrou que os habitus dos alunos exibiam histerese mantendo um código de conhecimento.

Como o estudo ilustra, esses conceitos de código não estão presos ao habitus, ao campo ou ao capital, mas são aplicáveis a todos os fenômenos destacados pelas ferramentas de Bourdieu. Da mesma forma, as hipóteses desenvolvidas por meio da utilização desses conceitos não estão restritas a contextos específicos. Neste caso, a explicação abrange todos os agentes do código de conhecimento em todos os ambientes de código de conhecedor, independentemente da localização, contexto social, forma de prática, etc. A LCT fornece, assim, um meio para explorar potencialmente as “propriedades gerais ou invariantes” dos campos sociais. Além disso, o uso de códigos de especialização permite que essa conjectura evite os termos “chinês”, “ocidental”, “australia-

de posturas construtivistas, mas esse não era o foco deste estudo. Aqui o objetivo foi analisar os princípios organizacionais que caracterizavam sua posição para explicar as experiências dos estudantes chineses em relação às suas posturas.

no”, “construtivista”, etc., ilustrando como a LCT possibilita a “ruptura” com categorias pré-construídas, essencial ao olhar de Bourdieu.

Finalmente, ao incorporar o pensamento relacional, a LCT pode propor novas possibilidades. O estudo sugere formas de evitar o conflito de códigos, como o fato de os professores explicitarem o código subjacente ao sucesso no ambiente de aprendizagem e modelarem as práticas de código de conhecimento exigidas dos alunos. De fato, como mostra cada vez mais um conjunto de experiências práticas, os professores podem usar a LCT como uma meta-linguagem explícita para tornar as “regras do jogo” visíveis para os alunos (CLARENCE, 2016; KIRK, 2017; MOUTON & ARCHER, 2018).

A LCT é muito mais do que os conceitos que ilustrei aqui. De fato, esses conceitos são mais complexos do que pude demonstrar. Em vez de simplesmente um “X”, os códigos de especialização são uma combinação de configurações de dois princípios, cada um dos quais podendo exibir uma ampla gama de forças. Existem quatro códigos de especialização principais, mas cada código pode assumir várias formas (MATON, 2014). Além disso, existem quatro outras espécies de código de legitimação, cada uma revelando diferentes dimensões da prática, como a temporalidade. Os códigos de legitimação podem abranger tanta complexidade quanto exigido pela pesquisa em questão. No entanto, o exemplo que discuti destaca como a LCT pode ajudar a cumprir a promessa da teoria dos campos. Ao incorporar um olhar relacional em conceitos relacionais, a teoria pode nos capacitar a fim de completar a “revolução mental” necessária para praticar o que Bourdieu pregou. A LCT pode nos ajudar a pensar como Bourdieu.

Resumo: Pierre Bourdieu defendeu que a tarefa essencial das ciências sociais é produzir um “novo olhar” que se move além da nossa experiência sensorial cotidiana para compreender os princípios relacionais subjacentes ao mundo empírico. Neste texto, argumento que, embora Bourdieu enfatize a necessidade dessa transformação, a teoria dos campos não incorpora plenamente o pensamento relacional. A estrutura conceitual representa uma “revolução mental” inacabada que requer um desenvolvimento para atingir os objetivos de Bourdieu. Para tanto, eu vou “além da teoria dos campos que conhecemos” pela Teoria dos Códigos de Legitimação (LCT), um quadro teórico que revela os princípios organizadores – códigos de legitimação – subjacentes a campos, capitais, habitus e práticas. Ilustro brevemente como a LCT pode ajudar a concretizar a visão de Bourdieu ao discutir um estudo com estudantes chineses em uma universidade australiana. Essa análise identifica um “conflito de códigos” entre os habitus dos estudantes e os atributos valorizados pelos professores universitários, o que explica tanto as experiências negativas dos alunos quanto o efeito de “histerese do habitus” – das estratégias contínuas que não combinam com as “regras do jogo”. De maneira crucial, a análise revela os princípios organizadores subjacentes às

disposições, posições e práticas para alcançar uma explicação relacional profunda. Este exemplo, portanto, destaca como a LCT pode cumprir a promessa do pensamento de Bourdieu através de conceitos que incorporam a revolução mental, permitindo seu olhar relacional.

Palavras-chave: Teoria dos campos; Pierre Bourdieu; LCT; Especialização.

Abstract: Pierre Bourdieu argued that the essential task for social science is to produce a ‘new gaze’ that moves beyond our everyday sensual experiences to grasp the relational principles underlying the empirical world. In this text I argue that while Bourdieu highlights the need for this transformation, field theory does not itself fully embody this relational thinking. The conceptual framework represents an unfinished ‘mental revolution’ that requires development to achieve Bourdieu’s aims. To do so I reach ‘beyond the field theory we know’ to Legitimation Code Theory (LCT), a framework that reveals the organizing principles – legitimation codes – underlying fields, capitals, habituses and practices. I briefly illustrate how LCT can help to realize Bourdieu’s vision by discussing a major study of Chinese students at an Australian university. This analysis identifies a ‘code clash’ between students’ habituses and attributes valorized by university teachers that explains both negative student experiences and a ‘hysteresis of habitus’ effect of continuing strategies that mismatch the ‘rules of the game’. Crucially, the analysis reveals the organizing principles underlying dispositions, positions and practices to achieve a deep relational account. This example thus highlights how LCT can fulfil the promise of Bourdieu’s thinking through concepts that embody the mental revolution enabling his relational gaze.

Keywords: Field theory; Pierre Bourdieu; LCT; Specialization.

Referências

- ATKINSON, W. From sociological fictions to social fictions: some Bourdieusian reflections on the concepts of ‘institutional habitus’ and ‘family habitus’. *British Journal of Sociology of Education*, Oxford, v.32, n.3, p. 331–47, 2011.
- ATKINSON, W. Where now for Bourdieu-inspired sociology. *Sociology*, Oxford, v. 46, n. 1, p. 167–73, 2012.
- BOUDON, R. *The uses of structuralism*. London: Heinemann, 1971.
- BOURDIEU, P. *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. London: Routledge, 1984.
- BOURDIEU, P. *Homo academicus*. Cambridge: Polity Press, 1988.
- BOURDIEU, P. *In other words*. Cambridge: Polity, 1994.
- BOURDIEU, P. *Language and symbolic power*. Cambridge: Polity, 1991.
- BOURDIEU, P. *Pascalian meditations*. Cambridge: Polity, 2000.
- BOURDIEU, P. *The logic of practice*. Cambridge: Polity, 1990.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.-C.; PASSERON, J.-C. *The craft of sociology: epistemological preliminaries*. Berlin: Walter de Gruyter, 1991.
- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L. J. D. *An invitation to reflexive sociology*. Cambridge: Polity, 1992.
- CHEN, R. T.-H. *Knowledge and Knowers in Online Learning: Investigating the effects of online flexible learning on student sojourners*. 2010. Tese (Doutorado em Filosofia) - Faculdade de Educação, University of Wollongong, Sidney, 2010.

CLARENCE, S. Exploring the nature of disciplinary teaching and learning using legitimation code theory semantics. *Teaching in Higher Education*, Abingdon, v. 21, n. 2, p. 123-37, 2016.

GRENFELL, M. Working with habitus and field: the logic of Bourdieu's practice. In: SILVA, E.B.; WARDE, A. (eds) *Cultural analysis and bourdieu's legacy*. London: Routledge, 2010.

HOWARD, S. K.; MATON, K. Theorising knowledge practices: a missing piece of the educational technology puzzle. *Research in Learning Technology*, Bicester, v. 19, n. 3, p. 191-206, 2011.

JAMES, D. How Bourdieu bites back: recognising misrecognition in education and educational research. *Cambridge Journal of Education*, Abingdon,, v. 45, n. 1, p. 97-112, 2015.

KIRK, S. Waves of reflection: seeing knowledge(s) in academic writing. In: KEMP, J. (ed.) *EAP in a Rapidly Changing Landscape: Issues, Challenges and Solutions - Proceedings of the 2015 Baleap Conference*. Reading: Garnet Education, 2017.

LAMONT, A.; MATON, K. Unpopular music: beliefs and behaviours towards music in education. In: WRIGHT. R. (ed.). *Sociology and Music Education*. London: Ashgate, 2010.

MATON, K. Reflexivity, relationism and research: Pierre Bourdieu and the epistemic conditions of social scientific knowledge. *Space & Culture*, Thousand Oaks, v. 6, n. 1, p. 52-65, 2003.

MATON, K. The sacred and the profane: the arbitrary legacy of Pierre Bourdieu. *European Journal of Cultural Studies*, Thousand Oaks, v. 8, n. 1, p. 121-132, 2005a.

MATON, K. A question of autonomy: Bourdieu's field approach and policy in higher education. *Journal of Education Policy*, Londres, v. 20, n. 6, p. 687-704, 2005b.

MATON, K. Habitus. In: GRENFELL, M. (ed.). *Pierre Bourdieu: key concepts*. London: Acumen, 2012.

MATON, K. *Knowledge and Knowers: towards a realist sociology of education*. London: Routledge, 2014.

MATON, K.; CHEN, R. T.-H. Specialization from legitimation Code Theory: How the basis of achievement shapes student success. In: MARTIN, J. R. et al. (eds.) *Understanding Academic Discourse: systemic functional linguistics and Legitimation Code Theory*. Beijing: Higher Education Press, 2017.

MATON, K.; HOOD, S.; SHAY, S. (eds.). *Knowledge-building: educational studies in legitimation code theory*. London: Routledge, 2016.

MOUTON, M.; ARCHER, E. Legitimation code theory to facilitate transition from high school to first-year biology. *Journal of Biological Education*, Abingdon v. 53, n. 1, p. 2-10, 2018.

REAY, D. 'It's all becoming a habitus': beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, Oxford, v. 25, n. 4, p. 431-444, 2004.

Recebido em Fevereiro de 2019

Aprovado em Fevereiro de 2019