

Vozes da infância: refletindo práticas educativas de pesquisa e as contribuições do conceito de Violência Simbólica¹

Roberto Sanches Mubarak Sobrinho²

Introdução:

O trabalho de pesquisa com crianças seja na área da educação ou nas diversas áreas das ciências sociais, envolve dimensões e cuidados³, extremamente importantes que deverão nortear o processo de planejamento, execução e avaliação da ação do pesquisador/investigador. Neste texto, procurarei discutir de maneira introdutória tais preocupações focalizando, no entanto, como categoria chave das reflexões aqui propostas, o conceito de Violência Simbólica em Pierre Bourdieu e as contribuições que o autor pode trazer a esse processo de pesquisa ainda cheio de lacunas e questões que demandam das ciências sociais um esforço de busca.

Tomarei como base para os argumentos aqui esboçados, além das formulações do autor e de seus seguidores, algumas experiências vividas na docência e investigação universitária e o processo de acompanhamento das pesquisas realizadas pelos acadêmicos, no decorrer da formação inicial na graduação, o que acredito ser um dos pontos de proximidade aos princípios da sociologia de Pierre Bourdieu, quais sejam: a pesquisa empírica e a formulação epistemológica.

Durante três anos, como docente da Disciplina Fundamentos da Educação Infantil, acompanhei o ingresso dos alunos do Curso Normal Superior⁴ da Universidade do Estado do Amazonas, em seus primeiros contatos com a temática da infância. Na tentativa de não

¹ A proposta deste texto é aproximar algumas experiências de investigações e pesquisas realizadas com crianças no bojo das práticas educativas na universidade enquanto docente e pesquisador, aos conceitos de Violência Simbólica em Pierre Bourdieu.

² Professor da Universidade do Estado do Amazonas, Doutorando em Educação pelo PPGE-CED-UFSC.(rmubarak@hotmail.com).

³ Teóricos, metodológicos e éticos. Aprofundamentos em KRAMER, Sonia. **Autoria e autorização**: questões éticas nas pesquisas com crianças. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 41-59, julho-2002.

⁴ O referido curso tem como habilitações conjugadas o magistério na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, que a partir do 3º período, começa a estabelecer os marcos teóricos da formação dos docentes nas duas áreas. Neste sentido a disciplina Fundamentos da Educação Infantil é o marco balizador dessa formação.

imprimir somente uma visão dos diversos campos disciplinares presentes na literatura da área (o que já se constitui um trabalho enorme), era proposto uma “entrada no campo”⁵, através dos espaços onde as crianças moravam e estudavam, abrindo dessa maneira, possibilidades de confronto entre o que está escrito e a realidade vivida pelas crianças ou seja os seus contextos próprios.

Um contexto é um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico. É o elo de união entre as categorias analíticas dos acontecimentos macro-sociais e micro-sociais. O contexto é o mundo apreendido através da interação e o quadro de referência mais imediato para actores mutuamente envolvidos (GRAUE e WALSH, 2003, p. 25).

Essas incursões, principalmente nas primeiras experiências, eram movidas muito mais pelo desejo de conhecer a realidade das crianças de maneira exploratória, do que um referencial metodológico que contribuísse de fato, para o reconhecimento da infância enquanto produção cultural. Pois “...pensar as crianças sem tomar em consideração as situações da vida real é despir de significado tanto as crianças como as suas acções” (idem).

Desta maneira, à medida que as leituras iam aflorando e as vozes e imagens⁶ das crianças iam compondo o cenário da pesquisa, uma série de desafios foram se pondo no sentido de entender o que fazer com a grande quantidade de “dados”⁷ acumulados no processo de ida aos “espaços próprios” das crianças. Neste sentido as reflexões de Miceli (2004, p. LX) ao citar Bourdieu, foram fundamentais nesse processo de tomada de compreensão.

Os discursos, os ritos e as doutrinas constituem não apenas modalidades simbólicas de transfiguração da realidade social, mas sobretudo ordenam, classificam, sistematizam e representam o mundo natural e social em bases objetivas e nem por isso menos arbitrárias.

⁵ As pesquisas foram realizadas em vários bairros da periferia de Manaus, incluindo zonas ribeirinhas e comunidades indígenas onde moram e estudam as crianças entrevistadas (diálogos). O processo dos diálogos se deu sem um instrumento fechado, pois buscou-se valorizar a expressão da criança em temas próprios dos diversos contextos onde se encontravam.

⁶ Foram tiradas inúmeras fotografias das crianças em suas atividades corriqueiras.

⁷ Como se trata de uma pesquisa onde as falas das crianças são o grande referencial de aproximação com a realidade, utilizaremos essa expressão sempre entre aspas, por entendermos que os nosso objeto de pesquisa na verdade é um sujeito social.

Efetivamente, a tentativa de compreensão das implicações e efeitos da violência simbólica na cultura e na linguagem das crianças, deve considerá-las como mecanismos formais e informais cujas capacidades geradoras são ilimitadas. Parafraseando Bourdieu, passamos a evidenciar que o uso que se faz da língua depende diretamente da "distribuição" do capital cultural e, por conseguinte, do acesso à aquisição desse capital e da própria fração de classes. Isso quer dizer que a imposição ideológica através dos sistemas simbólicos se dá de um modo não perceptível, em que o capital simbólico do grupo é classificado segundo os parâmetros do discurso e da ideologia dominante, seja de ordem filosófica, moral, econômica, jurídica ou religiosa (Habitus), o que nas crianças se manifesta de maneira exacerbadamente forte.

Miceli, neste sentido, cita Bourdieu para melhor explicar essa relação arbitrária estabelecida pela sociedade quanto à utilização da linguagem e da cultura:

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na medida em que a estrutura e as funções desta cultura não podem ser deduzidas de qualquer princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna com a 'natureza das coisas' ou com uma 'natureza humana (p. XXVI).

É a partir dessa "teia de relações"⁸, que surgiram as questões centrais das análises e que desvelaram, em muitos sentidos, a força que a violência simbólica tem no cotidiano das crianças pesquisadas e o imponente papel massificador das relações sociais de poder que a mesma vai imprimir no processo de socialização desses sujeitos sociais, na maioria das vezes objetificados.

Para Miceli (Idem), " Bourdieu leva às últimas conseqüências a imagem da sociedade como um campo de batalha operando com base na força e no sentido, ou melhor, dando ênfase à força dos sentidos" (p.LIII). Assim, o poder simbólico que se cristaliza através dos usos da linguagem, serve para reforçar as formas de poder. Pois este *campo* é o palco em que se desenrolam as inúmeras relações que constituem a estrutura social.

⁸ [...]campo de lutas como sistema de relações objetivas no qual as posições e as tomadas de posição se definem relacionalmente é que domina ainda as lutas que visam a transformá-lo" (BOURDIEU, P. **Classificação, desclassificação, reclassificação**, p. 175).

Porém, antes de entrarmos no escopo da pesquisa e tentar trazer a partir das “vozes” das crianças essa violência tão presente, e ao mesmo tempo ausente -pela supressão das falas- buscaremos fundamentar alguns dos conceitos que iluminarão nossas análises, assumindo o risco de não dar conta de tal tarefa, uma vez que o vasto referencial produzido por Bourdieu, não se aplica de forma tão sucinta. Mas queremos pelo menos, categorizar algumas de suas reflexões, que aqui faremos nossas e que servirão de base metodológica para nossas análises.

1. Algumas bases conceituais sobre Violência Simbólica e a Educação Escolar

O tema da violência é bastante recorrente na literatura, tendo na psicologia um dos seus marcos balizadores. Porém, o conceito de Violência Simbólica foi elaborado por Bourdieu para descrever o processo pelo qual a classe que domina econômica e socialmente se impõe e reproduz seus mecanismos de ação, percepção e julgamento aos dominados. O autor parte do princípio de que a cultura é arbitrária, uma vez que não se assenta numa única realidade, que por sua vez é também arbitrária. Assim, o sistema simbólico de uma determinada cultura é uma construção social e sua manutenção é fundamental para a perpetuação de uma determinada sociedade, a partir de suas frações de classes, através da interiorização da cultura por todos os membros da mesma. O que ele vai denominar de “Arbitrário Cultural”⁹.

A violência simbólica expressa-se na imposição "legítima" e dissimulada, com a interiorização da cultura dominante, reproduzindo as diversas relações do mundo. O dominado não se opõe ao seu opressor, já que não se percebe como vítima desse processo, ao contrário, o oprimido considera sua situação natural e inevitável.

A violência simbólica pode ser exercida por diferentes instituições da sociedade: o Estado, a mídia, a escola, etc. O Estado age desta maneira, por exemplo, ao propor leis que naturalizam a disparidade educacional entre brancos e negros, como a Lei de Cotas para Negros nas Universidades Públicas. A mídia, ao impor a indústria cultural como cultura, massificando a cultura popular por um lado e

⁹ Ver: BOURDIEU , P. **Os três estados do capital cultural.**

restringindo cada vez mais o acesso a uma cultura, por assim dizer, "elitizada". (AZEVEDO, 2003).

A Educação, desta forma, deve estar no centro desta discussão. Teoricamente, através da educação o indivíduo poderia tornar-se capaz de distinguir quando está sendo vítima da violência simbólica e constitui-se como um agente social que vá contra a sua legitimação. Devido à realidade sócio-econômica presente, os pais vêm se distanciando cada vez mais do papel de educar seus filhos, reduzindo significativamente a idade que vão para a escola. A escola configura-se como a principal instituição educacional da sociedade pós-moderna e lamentavelmente não vem educando para formar cidadãos e sim para legitimar o poder simbólico da classe dominante. É dessa maneira que segundo Bourdieu (1982, p. 21):

A ação pedagógica escolar que reproduz a cultura dominante, **está**, contribuindo desse modo pra reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima. (grifo meu para ordenar ao sentido do texto).

Os alunos não só reconhecem seus professores como uma autoridade, como também legitimam e reproduzem os conteúdos que por eles são transmitidos, recebendo e interiorizando estes como meras informações. Isto garante uma reprodução cultural e social da classe dominante. Como já foi dito, a violência simbólica é estabelecida a partir do momento em que se hierarquizam os cargos na escola, pois, assim como a mensagem transmitida não é natural, esta relação hierárquica de poder também é arbitrária, assim como os papéis exercidos pelas crianças em casa.

Logo, os sujeitos ocuparão espaços mais próximos quanto mais similar for a quantidade e a espécie de capitais que detiverem. Em contrapartida, os agentes estarão mais distantes no campo social quanto mais díspar for o volume e o tipo de capitais. Assim, pode-se dizer que a riqueza econômica (capital econômico) e a cultura acumulada (capital cultural) geram internalizações de disposições (*habitus*) que diferenciam os espaços a serem ocupados pelos homens (AZEVEDO, 2003).

Ao focalizarmos o grupo dos menores, constatamos que o problema da violência simbólica é ainda mais presente. Uma criança da periferia, por exemplo, tem um cotidiano muito distante do que é ensinado na escola. Na escola ela aprende que é importante estudar para ter uma profissão, para "ser alguém na vida". No entanto, muitas vezes esta criança trabalha para ajudar a família e, dependendo do caso, viver para ela é uma questão de sobrevivência. Exemplos destas situações estão presentes na realidade das crianças que serão analisados a seguir a partir das escutas que fizemos de suas vozes.

2. Vozes de crianças: espelhos vivos da violência simbólica

A pesquisa de campo sobre a infância é de total importância para conhecermos o universo infantil pela visão da própria criança, fazendo-nos compreender que o universo infantil é complexo, visto que há aspectos sociais diversificados, que contribuem para uma infância onde a criança acaba absorvendo os problemas do mundo adulto, faltando-lhes tempo para brincadeiras tão peculiares nesta fase da vida.

Foram coletadas muitas falas e cada uma revela situações cada vez mais esclarecedoras para nós, no sentido do recorte metodológico, vamos destacar algumas delas para procedermos as análises e os elementos que as constituem enquanto um processo de violência simbólica.

“Minha mãe, tá trabalhando, eu é que cuido do meus irmão,nós fica aqui sozinho,trancado a porta ”. (Andréia, 09 anos)

“Eu gostaria de ganhar um urso branco ou um bebê careca e bicicleta[...]para ser ainda mais feliz queria que não faltasse nada, principalmente comida”. (Ana Paula, 06 anos)

“O nosso pai bate na gente sim, quando agente faiz muito mal-criação ele... ele amarra agente lá na nossa casa pra gente não fugir... (risos), ele amarra muito forte.”(Adriano, 05 anos)

Estamos diante de três casos típicos de crianças que têm cerceados os seus direitos presentes nas legislações e nas declarações mundiais. O processo de violência aparece tão naturalizado nas falas dessas crianças que se constitui de uma aceitação dessa condição de expropriação. Tal situação remete a um universo de responsabilidades e fazeres que as impõe uma condição adulta de vida. Esses fatos podem nos levar a produzir e reproduzir imagens irreais sobre essas crianças e suas infância, cujas possibilidades, tanto sociais, quanto escolares, estão minimamente asseguradas.

O desvelamento dessa moldura imperfeita da infância, como fez Bourdieu ao criticar fortemente o sistema francês, contribui para reconhecermos que os problemas sociais não devem pesar sobre as costas das crianças, culpabilizando-as dos seus “fracassos”¹⁰. Há de se perceber os diversos condicionantes simbólicos que interferem na formação desses agentes sociais, que impregnados pelo “habitus”, reiteram a perpetuação dessa sociedade anacrônica e cada vez mais desigual.

Habitus não é destino. Habitus é uma noção que me auxilia a pensar as características de uma identidade social, de uma experiência biográfica, um sistema de orientação ora consciente ora inconsciente. Habitus como uma matriz cultural que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas. Embora controversa, creio que a teoria do habitus me habilita a pensar o processo de constituição das identidades sociais no mundo contemporâneo. (BOUDIEU, apud SETTON, 2002).

Neste contexto pode-se dizer que na realidade não existe um modelo único de família, nem tão pouco uma única criança, mas diferentes infâncias, resultantes das situações cultural, econômica e social que imbricam as micro-estruturas e as macro-estruturas sociais. Como afirma Smith (in FREITAS, 2003, p.45): “...a família operária existe por seus membros, em oposição às famílias de classe média e burguesa, que têm sua lógica na reprodução de valores, no estilo de vida, no consumo orientador”.

¹⁰ KRAMER, trabalha essa questão ao criticar o modelo de educação compensatória fortemente implementado no Brasil no regime militar e que culpava as crianças e suas famílias pelos seus próprios fracassos, esquivando a escola e o poder público de suas responsabilidades sociais.

Percebe-se claramente este fato na fala de Breno, 9 anos “*meu pai morreu, minha mãe viajou, tô com minha prima aí*”. Portanto, é contraditório o discurso hegemônico reproduzido pelas instituições (Igreja, escolas, meios de comunicação, arte), que pregam um modelo de sociedade ideal. Este discurso gera diversos tipos de preconceitos e exclusão, dando ênfase para as questões de natureza sexual e “moral”, que é uma das muitas formas de mascarar os diversos problemas econômicos e sociais.

É comum ouvir-se nos discursos ideológicos, frases como “*a criança é o futuro da nação*”, no entanto, há inúmeras controvérsias a este respeito que implicam em diversos fatores, dentre os quais, o econômico, o cultural, o político. Segundo Bourdieu, o indivíduo, enquanto ser social, é induzido a pensar e agir de acordo com critérios e padrões impostos, que lhe são inculcados desde do seu nascimento, um exemplo muito comum é o pai, que vê no filho, a profissão que ele gostaria de exercer, mas que devido a suas limitações individuais lhe foi negada.

Logo, os alunos das classes dominantes ao chegarem à escola estão em condições de usar o *capital cultural* e o *capital lingüístico escolarmente rentável*, visto que estão familiarizados com eles em seu grupo social; já dominam, ou podem facilmente dominá-los. Entretanto, os alunos das camadas populares familiarizadas com sua linguagem, que é considerada pelo mercado lingüístico como *não-legítima*, são negados e levados a culpabilizarem-se por seus fracassos, pois o modelo escolar não considera os elementos de sua cultura como componente da cultura escolar, aqui se apresenta claramente um caso bem típico de violência simbólica.¹¹

A criança por sua vez, acaba inculcando as ideologias e dependendo do ambiente que vive almeja profissões que de uma forma ou de outra, acabam inseridas na relação de poder e produção que a circunda, pode-se perceber isto bem presente na fala de Matheus, 10 anos “*vou ser crente e policial, pra ajudar as velhinhas, as senhoras, vou ser assim ó, se alguém pegar as velhinhas, vou pegar eles e dá só um empurrinho, ei, ei, olha minha arma, sai fora*”. Bourdieu, afirma que o modo de educar divide as culturas. Partindo do conceito de que cultura se constitui de signos e símbolos e que é convencional, arbitrária e estruturada, essa divisão é constituída da ação social, da qual é indissociável, porém,

¹¹ BOURDIEU, P. **Classificação, desclassificação, reclassificação.**

completamente dependente dos condicionantes de dominação. A essa ação o autor denomina de “estrutura estruturada”.¹²

Sob esse foco a educação geral e a educação escolar, funcionam como reprodutoras da cultura da própria estrutura de classe. Pode-se dizer que um indivíduo que pertence à classe dominante ou frações de classes que dominam, possuem poder econômico, político e ideológico, logo, têm mais chances de adquirir *capital simbólico* e *capital cultural*, já que têm mais condições de investir na educação. Enquanto aqueles que pertencem às frações de classes dominadas, devido às péssimas condições de vida em que vivem, suas condições de adquirir *capital cultural e simbólico*, são mínimas. Portanto, sob tal perspectiva, o discurso da mobilidade social no sistema capitalista é praticamente inexistente.

No entanto, o que vemos hoje em dia no mundo “globalizado”, é uma escola, com interesses de formar técnicos e especialistas, a preocupação com a profissionalização e especialização para a mão-de-obra, é difundida desde as primeiras séries do ensino fundamental. As ideologias que sustentam essa reprodução de estrutura de classes são as mais diversas, para não ter que pormenorizar todas, tomamos uma como exemplo: a de que só através da educação, se pode ter uma vida melhor, um futuro promissor. No entanto, não se discute os percalços econômicos e sociais envolvidos neste processo, como se evidencia nas falas abaixo.

“Estudo...não, esse ano eu não to estudando, porque ainda não tem vaga na escola, por isso eu nunca estudei.”(Edinei, 08 anos)

“Na escola eu aprendo a ler, brinco, como todinha a merenda. Mas às vezes é chato, porque tem que fazer muito dever” (Leila, 07 anos).

- Escola é muito bom, porque na vida a gente deve sê alguma coisa, e eu quero sê professora. (Maria Luzia, 7 anos).

- A escola é bom que aprende muita coisa boa, sabe lê, escrever, o que salva a gente é sabe lê e tê o segundo grau pra arranjà trabalho. (Galdeano, 12 anos)

¹² “...instrumento de comunicação e conhecimento responsável pela forma modal de consenso, qual seja, o acordo dos significados dos signos e quanto ao significado do mundo”. (MICELLI, 2004, p. VIII)

- É legal estudá porque tem merenda, a gente brinca... quero ser professor porque ajuda as pessoa lê e escrevê. (Walter, 9 anos).

- Quero ser professora para ensinar as criança a lê e escreve, porque as criança é esperança, eu vi na televisão ... (Vanessa 8 anos).

Diante destas evidências empíricas, pode-se perceber que apesar dos inúmeros discursos de promover uma educação igualitária e de amenizar as carências culturais, a educação infantil e todos os demais níveis educacionais, estão longe de alcançar os “objetivos proclamados” nos slogans que circulam na mídia (a educação é futuro da nação) como a ferramenta que vai curar todos os problemas sociais.

Neste contexto observa-se também a preocupação com a violência que é tão presente nas comunidades, no entanto, ela está sendo entendida pela criança como se fosse fruto apenas da essência humana, e não consequência, na maioria das vezes, dos problemas sócio-econômicos de uma sociedade desigual. Como é evidenciado nessa fala: “*quero ser policial pra pegar bandido*”. (Mateus, 07 anos)

No meio em que Matheus vive, a violência física é muito presente, mas a simbólica é mais forte ainda e isso acaba por refleti-se em suas brincadeira infantis, em seus gestos e sua linguagem. Esse reflexo estende-se também na sua concepção do adulto, como nos disse ele:

“o que eu acho feio? é gente mata gente, assim pooo! Ei vem cá, meter a faca no bucho do cara...acho eles estranho, são valentes,pode brincar não,ele já tão grande, não brigar...ei, ei bate na gente do teu tamanho”.

O comportamento de Matheus nos remete a reflexão de que o espaço social e cultural é agente determinante do desenvolvimento da criança, de suas ações e das formas de representar o mundo, a exemplo de sua fala ... “*o que, mas gosto! Brinca do mata, de porrada, mas brinca, não do vera, nunca tá a faca a ninguém*”. Apesar de acharem a violência como algo que não deveria existir acabam inconscientemente reproduzindo e já

vivenciando entre eles essa forma de poder coercivo presente no ambiente onde moram, assim tomam posse do lugar imposto pelo sistema que rege a sociedade.

Considerações finais

As leituras das obras e o confronto, ainda que introdutório aos “dados” das pesquisas realizadas com as crianças, permiti-nos afirmar que as análises feitas por Bourdieu, são extremamente viáveis também para a realidade educacional brasileira, contribuindo para que consigamos enxergar as atuais estratégias do modelo neoliberal, alinhavadas pela agenda internacional, que têm provocado, nos últimos anos, uma desqualificada maneira de estruturar o sistema educacional e logo a formação das pessoas. É preciso promover espaços de discussão que desvelem tais papéis, contribuindo dessa forma para a consolidação de um sistema escolar menos fantasioso, que se pauta numa lógica de “objetivos proclamados”, mas no dia a dia, conspira para o enfraquecimento da educação enquanto possibilidade social de melhoria da estrutura vigente.

Perceber a realidade das crianças (através das pesquisas realizadas) como engendradoras de práticas sociais e culturais reais permite o desvelamento das estratégias de conversão e reconversão das estruturas sociais através da ação escolar, que, integrada a uma visão crítica da sociedade, contribui para a consolidação de um projeto de escola que se pautem numa sociedade democrática.

É nessa possibilidade de transgressão, que se sustenta nossa análise acerca do trabalho de pesquisa na formação docente e nas representações da infância, pois entender que as crianças que estão nas periferias, possuem uma conjuntura social diferenciada, não deve reduzi-las a condição de expropriadas sob a forma de “Habitus”, muito pelo contrário, contribui para a afirmação da possibilidade de construção de um outro “lócus” **com elas e não para elas**¹³. Pois para Bourdieu (2003, p. 21):

¹³ “Em seu livro *The Little Prince* (Príncipezinho) (1945), Antoine Saint-Exupéry escreve que os adultos não podem por si próprios compreender o mundo do ponto de vista da criança e, conseqüentemente, necessitam que as crianças o expliquem. Este é um conselho sábio para investigadores da infância. Somente ao ouvir e escutar o que as crianças dizem e ao tomar atenção à forma como comunicam conosco é que se fará progresso nas pesquisas que se levam a cabo com crianças, mais do que, simplesmente, sobre as crianças” (CHRISTENSEN ; JAMES, p. XIX).

O espaço de posições sociais se retraduz em um espaço de tomada de posições pela intermediação do espaço de disposições (ou do Habitus); ou, em outros termos, ao sistema de separações diferenciais, que definem as diferentes posições [...] do espaço social corresponde um sistema de separações diferenciais nas propriedades dos agentes [...], isto é, em suas práticas e nos bens que possuem.

Assim, reforçamos nosso entendimento de que as coisas são e ao mesmo tempo não são da forma como aparecem a nós. Essa possibilidade rigorosa de análise e percepção da representação da sociedade e da educação, proposta por Bourdieu, é um dos pontos fundamentais para continuarmos acreditando na transformação social. Por isso, ainda que introdutoriamente, as práticas educativas de pesquisas com crianças devem compor o cotidiano das instituições de ensino superior, o que tende a contribuir para a construção de “novas” estratégias de enfrentamento a esse modelo de sociedade que uniformiza as crianças e, conseqüentemente, todos os seus membros.

Concluo com as palavras do autor...

Tudo leva a crer que um brusco desligamento das oportunidades objetivas com relação as esperanças subjetivas sugeridas pelo estado anterior das oportunidades objetivas é de natureza a determinar uma ruptura na adesão que as classes dominadas- subitamente excluídas da corrida, de forma objetiva e subjetiva- atribuem aos objetivos dominantes, até ao tacitamente aceitos, e, por conseguinte, tomar possíveis a invenção ou a imposição dos objetivos de uma verdadeira ação coletiva” (BOURDIEU, 1999, P. 183).

Referências

AZEVEDO, Mario L. N. de. **Espaço social, Campo Social, Habitus e Conceito de classe social em Pierre Bourdieu**. Revista Espaço Acadêmico, ano III, n. 24, maio de 2003.

BOURDIEU, P. **Violência Simbólica e Lutas Políticas**. In: *Meditações Pascalianas*. Bertrand Brasil, 2001. p. 199-233.

BOURDIEU, P. **Classificação, desclassificação, reclassificação**. In NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. *Escritos em educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 145-183.

BOURDIEU , P. **Os três estados do capital cultural**. In NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. Escritos em educação. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 71 – 79.

BOURDIEU , P. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982, p. 79 – 118.

BOURDIEU , P. **O capital social**: notas provisórias. In NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. Escritos em educação. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 65 – 69.

CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigações com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Ediliber, 2005.

FREITAS, Marcos César de (org.). **História social da infância no Brasil**. 2 ed. São Paulo:Cortez, 1997.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, J. Daniel. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, metodos e ética. Lisboa: Fundação Colouste Gulbenkian, 2003.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sonia. **Autoria e autorização**: questões éticas nas pesquisas com crianças. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 41-59, julho-2002.

MICELI S. **Introdução**: A força do sentido. In BOURDIEU P. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2004, p. I-LXI.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu**: uma leitura contemporânea. Revista da Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. Extraída do site www.Google.com.br