

Abordagem de conceitos eliasianos e bourdieusianos: modelo de análise na investigação em Educação Física

Approach to eliasian and bourdieusian concepts: analysis model in Physical Education research

Aproximación a los conceptos eliasianos y bourdieusianos: modelo de análisis en la investigación en Educación Física

Recebido: 17/07/2022 | Revisado: 24/07/2022 | Aceito: 25/07/2022 | Publicado: 02/08/2022

Carlos Eduardo Rafael de Andrade Ferrari

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8671-7448>

Universidade do Porto, Portugal

E-mail: ceraferrari@yahoo.com.br

Rafael Mocarzel

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9480-826X>

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Universidade de Vassouras, Brasil

Universidade do Porto, Portugal

E-mail: professormocarzel@gmail.com

Roberto Ferreira dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0168-5286>

Universidade do Porto, Portugal

Universidade Salgado de Oliveira, Brasil

E-mail: rob.fersantos1949@gmail.com

Amândio Braga dos Santos Graça

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1539-4201>

Universidade do Porto, Portugal

E-mail: agraca@fade.up.pt

Resumo

Este ensaio-teórico visa a abordar os conceitos eliasianos e bourdieusianos, mesmo tendo em mente que uma profundidade é incerta, dado que sintetizar Elias e Bourdieu em um único ensaio é, no mínimo, improvável. São revisitados os princípios básicos da “sociologia processual”; a relação entre “sociogênese” e “psicogênese”; e os conceitos de “segunda natureza”, de “configuração” e das “teias de interdependência” da obra de Norbert Elias. Ao passo que na “sociologia simbólica”, de Pierre Bourdieu, evidenciam-se os conceitos de “campos sociais”; os princípios de “capital”; a ideia de “habitus”; e a “teoria da reprodução”. Assim, além de contribuir para o corpo do conhecimento, quer em relação à literacia científica da grande área das Ciências da Saúde, quer em relação à reestruturação paradigmática da investigação em Educação Física quanto à ação educativa da escola, em particular, a abordagem vem cooperar com a proposta de aproximar as diversas áreas do conhecimento (Filosofia, Sociologia, História, Psicologia). Salientando-se que a própria Educação Física, por ser considerada uma prática de intervenção social imediata, carece (ainda) de pressupostos teórico-metodológicos capazes de definir um modelo de análise próprio no que tange à investigação científica.

Palavras-chave: Sociologia contemporânea; Referencial teórico metodológico; Pesquisa sociocultural; Conteúdos não convencionais; Processo ensino-aprendizagem.

Abstract

This theoretical essay aims to approach the Eliasian and Bourdieusian concepts, even bearing in mind that a depth is uncertain, since synthesizing Elias and Bourdieu in a single essay is, at least, improbable. The basic principles of “procedural sociology”, the relationship between “sociogenesis” and “psychogenesis” and the concepts of “second nature”, “configuration” and “webs of interdependence” in Norbert Elias' work are revisited. While in Pierre Bourdieu's “symbolic sociology”, the concepts of “social fields”; the “capital” principles; the “habitus” idea; and the “reproduction theory” are highlighted. Thus, in addition to contribute to the body of knowledge, either in relation to scientific literacy in the great area of Health Sciences, or in relation to the paradigmatic restructuring of research on Physical Education regarding the school educational action, in particular, the approach comes to cooperate with the proposal to bring together different areas of knowledge (Philosophy, Sociology, History, Psychology). It should be noted that Physical Education itself, as it is considered a practice of immediate social intervention, lacks (still) theoretical-methodological assumptions capable to define its own analysis model regarding scientific research.

Keywords: Contemporary sociology; Theoretical-methodological references; Sociocultural Research; Unconventional content; Teaching-learning process.

Resumen

Este ensayo teórico pretende aproximarse a los conceptos eliasianos y bourdieusianos, aun teniendo en cuenta que la profundidad es incierta, dado que sintetizar a Elias y Bourdieu en un solo ensayo es, cuando menos, improbable. Se revisan los principios básicos de la “sociología procedimental”; la relación entre “sociogénesis” y “psicogénesis”; y los conceptos de “segunda naturaleza”, de “configuración” y de las “redes de interdependencia” en la obra de Norbert Elias. Mientras que en la “sociología simbólica” de Pierre Bourdieu, los conceptos de “campos sociales” son evidentes; los principios del “capital”; la idea de “habitus”; y la “teoría de la reproducción”. Así, además de contribuir al cuerpo de conocimientos, ya sea en relación a la alfabetización científica en la gran área de las Ciencias de la Salud, ya sea en relación a la reestructuración paradigmática de la investigación en Educación Física respecto a la acción educativa de la escuela, en particular, el enfoque coopera con la propuesta de acercar las diferentes áreas del conocimiento (Filosofía, Sociología, Historia, Psicología). Cabe señalar que la propia Educación Física, por ser considerada una práctica de intervención social inmediata, carece (todavía) de presupuestos teórico-metodológicos capaces de definir un modelo de análisis propio con respecto a la investigación científica.

Palabras clave: Sociología contemporánea; Marco teórico metodológico; Investigación sociocultural; Contenido no convencional; Proceso de enseñanza-aprendizaje.

1. Considerações Iniciais

As ideias de Norbert Elias e Pierre Bourdieu provocam a reflexão crítica sobre os jogos de poder, visto que transitam pela história dos costumes, pelas mudanças das regras sociais e pelo incremento do autocontrole, características universais da sociedade, entre outras questões que envolvem especificamente a Educação, o Desporto e a Educação Física (EF). Além dos conceitos, a trajetória de vida dos sociólogos favoreceu a aproximação pesquisador-literatura ^{[1], [2]}, uma vez que a escolarização de estratos sociais desfavorecidos – objeto deste estudo – sofre com o estigma de comportamento desviante. Realidade essa que se assemelha à discriminação que o Desporto e a Educação Física enfrentam no âmbito institucional (Ferrari et al., 2021).

Por esse motivo, decidiu-se por abordar os conceitos *eliasianos* e *bourdieusianos*. Conforme já enunciado, foram revisitados, da obra de Norbert Elias, os princípios básicos da “sociologia processual”, a relação entre “sociogênese” e “psicogênese”, o conceito de “segunda natureza”, o termo “configuração” e as “teias de interdependência”. E, reiterando, na “sociologia simbólica” de Pierre Bourdieu, foram destacados os conceitos de “campos sociais”, os princípios de “capital”, a ideia de “*habitus*” e a “teoria da reprodução”, que caracterizam a imaginação sociológica do polímata francês.

2. Norbert Elias como Modelo de Análise

2.1 Sociologia Processual

Elias é ao mesmo tempo um escritor denso e didático, profundo e original em suas interpretações, mas preocupado em sistematizar suas ideias, a fim de torná-las mais objetivas e compreensíveis (Murad, 2009, p. 118, grifo nosso).

A imaginação sociológica de Norbert Elias procura alargar a compreensão que normalmente se detém sobre o tempo, o desenvolvimento e sobre que seria, de fato, o progresso. O sociólogo observa as atmosferas como estágios ou processos; nesse sentido, é comum se verificar em seus textos os termos “estágios anteriores do desenvolvimento”, “estágios iniciais de desenvolvimento”, “processos de formação do Estado”, “processos sociais não-planejados”.

^[1] O empirismo de Norbert Elias pode ser esclarecido pelo número de histórias que seus 93 anos (1897-1990) lhe permitiram analisar. Serviu no exército na Primeira Grande Guerra Mundial, estudou Medicina (sem muito empenho), Filosofia e Psicologia, fugiu da perseguição nazista, refugiando-se na França e na Inglaterra. Seu pai faleceu em 1940 e sua mãe foi brutalmente assassinada em um dos campos de concentração de Auschwitz, por volta de 1941. Filho único de uma família judaica, lecionou por quase duas décadas na Inglaterra; mas foi na Holanda, mais precisamente na Universidade de Amsterdã, que o sociólogo exerceu a função de professor por mais de 30 anos (Elias, 1939a; Elias, 1939b; Murad, 2009).

^[2] “Bourdieu nasceu no interior da França em 1930 e formou-se em filosofia em 1954 na École de Sociologie du Collège de France, instituição consagrada pelos maiores intelectuais de seu tempo. Professor em Moulins, serviço militar na Argélia e, a partir de 1960, professor assistente de Raymond Aron em Paris, momento em que volta o seu olhar de pesquisador e ensaísta para a sociedade e suas estruturas de poder, de dominação e simbologias. Em razão desses estudos, ingressa no Centro de Sociologia Europeia, onde faz carreira, projeta os seus trabalhos e se destaca” (Murad, 2009, p. 128).

O conceito de “descivilização” é a evidência dessa não linearidade (Elias, 2006). Nesse caso, pode-se dizer que a interpretação *eliasiana* averigua tanto a dimensão macro quanto a micro sociológica. Articulação essa que é encontrada na obra do sociólogo nos diferentes contextos: “identidade individual” *versus* “identidade dos grupos”, “preconceito individual” *versus* “estigmatização grupal”, ou seja, manifestam-se na relação indivíduo-sociedade os polos que caracterizam a abrangência da sociologia processual *eliasiana* (Elias & Scotson, 2000).

Portanto, compreender essas inter-relações é um aspecto fundamental, na medida em que a multidimensionalidade da sociologia processual, a reflexão a respeito do jogo social (do jogo dos padrões, do jogo do poder, das mudanças das regras, do autocontrole e outros), é vasta e meticulosa. Norbert Elias visualiza o jogo e os jogadores numa perspectiva processual e interdependente, onde as relações de poder e as supostas instabilidades estariam intimamente ligadas à força relativa dos indivíduos.

Interpretar essas inter-relações inicia-se por extrapolar o contexto econômico, em virtude da sociologia processual apresentar fortes indícios de que o jogo social não é delimitado apenas pelo poder monetário e as suas *interfaces*. Segundo Mauricio Murad (2009), “é uma tese sociológica, por excelência, já que trabalha com o instrumental teórico e metodológico da contextualização” (Murad, 2009, p. 103).

Revisado isso, faz-se necessário discorrer sobre os conceitos que sustentam a sociologia processual *eliasiana*.

2.2 Sociogênese e Psicogênese

A relação tensa entre a sociogênese e a psicogênese em sua montagem de uma figuração em equilíbrio precário, assim, permitem a Elias uma formulação teórico-metodológica por meio da qual a história e a narrativa de uma sociedade se refletem em uma história e em uma narração interna de cada indivíduo (Koury, 2013, p. 84, grifo nosso).

Dito de outra forma, as dimensões sociogênese e psicogênese procuram estabelecer uma relação interdependente com as estruturas que caracterizam os contextos micro e macrosociais em equivalência. Acredita-se que toda essa fundamentação tenha um propósito: transcender a relação de causa e efeito, ou seja, extrapolar a “crença em que o desenvolvimento da sociedade é necessariamente uma evolução para o melhor, um movimento na direção do progresso” (Elias, 1939a, p. 216).

Norbert Elias (1939a), em sua análise sociogenética (que remete às transformações sócio-históricas) e psicogenética (que remete à estrutura psicológica *freudiana* – *Id, Ego e Superego*), concebe os processos e, por consequência, o conceito de “segunda natureza” como condições sociais e emocionais que autocontrolariam os indivíduos (Elias, 1939a).

Para Leopoldo Waisbort,
das duas dimensões e de suas dependências mútuas, Elias desenvolve uma teoria da civilização – como teoria das transformações do comportamento e das estruturas da personalidade; e uma teoria da formação do Estado – como teoria do desenvolvimento social. Assim, a psicogênese do indivíduo e a sociogênese do Estado estão entrelaçadas (Waisbort, 1996 *apud* Grunennvaldt, 2008, p. 239, grifo nosso).

Essa teoria compõe a obra *Os alemães* (1997), na qual Norbert Elias repercute como determinadas questões podem vir a influenciar as futuras gerações e, porventura, estabelecer o que o sociólogo entende como “orgulho nacional”. A interpretação *eliasiana*, nessa circunstância, revela que todo Estado-nação é influenciado pela sociogênese e pela psicogênese dos acontecimentos vivenciados, seja de forma positiva ou negativa.

Em razão disso, Norbert Elias (1997) insinua que: os argentinos nutrem sentimentos ruins quando revivem a Guerra das Malvinas; os norte-americanos têm orgulho de serem considerado um dos povos mais patriotas; os alemães têm sua imagem manchada pelo nazismo, fato que faz com que haja “grande incerteza sobre o valor e o significado de ser um alemão ou uma alemã” (Elias, 1997, p. 28). Interpretação tal que, deslocada para o cenário da Educação Física, causa apreensão, pois

se pode questionar: qual será a influência que a depreciação do conteúdo, do Desporto como matéria de ensino, irá provocar às futuras gerações?

Sob esse prisma, de modo a problematizar, vale revisitar o livro *A busca da excitação* (1992), obra em que Norbert Elias, influenciado por Eric Dunning, rompe com o distanciamento que havia nas Ciências Sociais em relação ao Desporto como objeto de reflexão sociológica e investigativa. Eric Dunning (1992), então, elucida que esse desprezo advém da linha de raciocínio reducionista e dualista ocidental, interpretação que enxergava o Desporto e as suas *interfaces* “como uma coisa vulgar, uma actividade de lazer orientada para o prazer, que envolve o corpo mais do que a mente, e sem valor económico” (Dunning, 1992, p. 17).

Emergiria daí, então, a gênese que estigmatiza o conteúdo Educação Física e os demais conteúdos não convencionais? Zélia Matos (2014) esclarece que, no caso particular da EF, “foram os ideais da *harmonia* e da *multilateralidade* que remontam a Aristóteles e, mais tarde, são retomadas pelos clássicos alemães, conjuntamente com os ideais iluministas que levaram a EF a ser aceite na *educação institucional*” (Matos, 2014, p. 158, grifo da autora). No entanto, segundo a portuguesa, “em alguns países, a EF como disciplina do currículo na escola está longe de ter um estatuto semelhante ao das outras disciplinas” (*ibidem*).

Face ao exposto, conclui-se que a relação indivíduo-sociedade, os modelos morais, as identidades individuais e grupais são mediadas – dinâmica de atração e de repulsão estabelecida entre os grupos, de dependência recíproca e conflituosa – pela necessidade pura e simples de se ter o outro como elemento fundamental do jogo e das relações de poder. Consequentemente, a Educação Física, o Desporto, como “configurações” interdependentes da escola e de toda a sociedade, incrementam essa dinâmica, como pontua Norbert Elias (2001), aparentemente gerando uma atmosfera nada saudável para com os agentes que procuram “legitimar” a EF como conteúdo imprescindível e insubstituível do processo ensino-aprendizagem (Elias, 2001).

2.3 Segunda Natureza

É sob o monopólio da força física por parte do Estado e a estabilidade crescente dos órgãos centrais da sociedade que o autodomínio das emoções e do afeto se converte em uma segunda natureza do comportamento dos indivíduos (Kaplan, 2012, p. 606, grifo nosso).

O conceito de segunda natureza procura caracterizar as mudanças na estrutura da personalidade de forma não essencialista (Landini, 2005). Nessa lógica, Norbert Elias verifica que os indivíduos não se comportam como seres encapsulados, pois se trata de se constrangerem e serem constrangidos, simultaneamente, de modo que nesse jogo de tensões é que seria moldada a “segunda natureza” (Barbosa, 2005).

De acordo com o sociólogo, essas atitudes – sem nenhum planejamento – são formuladas e reformuladas no decorrer do processo, legitimando que as transformações ocorrem exatamente nesse eixo de tensões (Elias, 1939b). Assim, conclui-se que, na imaginação sociológica do autor alemão, a concepção de “segunda natureza” pretende expor o conflito: “eu intrínseco” *versus* “eu sociocultural”.

Em consonância, Mauricio Murad (2009) declara que “esse processo é entendido como transição histórica que leva os indivíduos ao necessário autocontrole, que é civilizacional, por intermédio da assimilação e da internalização de normas e regras” (Murad, 2009, p. 104). Segundo o sociólogo brasileiro, seriam essas internalizações que limitariam nossas “ações ‘desregradas’, as quais, antes, só eram contidas mediante o uso da força, da imposição, da coação física” (*ibidem*, grifo do autor).

Nomeadamente, esse período corresponde à queda da monarquia absolutista francesa; o divórcio entre o rei e a revolução; os conflitos político-religiosos e a transformação da coação externa em autocontrole, transição que viu no Desporto um dos seus principais agentes na busca do que Norbert Elias e Eric Dunning (1992) entendem como “autocontrole agradável das emoções” (Elias & Dunning, 1992). Diante disso, não seria leviano salientar que o Desporto, os jogos populares, o lazer e as dimensões que envolvem o contexto desportivo equacionaram e/ou ajudaram a equacionar a internalização de “normas” e “regras” nas sociedades ocidentais.

À vista disso, Jorge Bento e Helena Bento (2010) declaram que o Desporto é a “recriação da forma humana”, é a recriação do “Homem-Todo” (Bento & Bento, 2010). Roberto Santos (2014), na mesma linha de entendimento, expõe ser inegável a valia do Esporte para com a sociedade (Santos, 2014). Mauricio Murad (2009), de forma complementar, alude que a função social das dimensões esportivas transcende o *espectro* físico: “Por isso podem ser elementos de grande valor sociocultural, auxiliares no exercício da cidadania, por intermédio do aprendizado simbólico de um controle material, real e concreto que é constitutivo e estruturante da civilização [...]” (Murad, 2009, p. 109).

Se isso é de fato, deve-se, portanto, frisar que o Desporto é agente substancial na construção da segunda natureza. Um “saber social incorporado”, onde figuram as “teias de interdependência”, que delimita e potencializa a relação indivíduo-sociedade. Um “*habitus*” que, dentro dessa dimensão estruturante, estaria sujeito aos jogos de tensões, imprecisões, tato e sensibilidade que caracterizam a vida na *Polis*. Não é à toa que Norbert Elias (1992) declarou que o Desporto é, indiscutivelmente, uma das principais invenções já idealizadas pela humanidade, pois “oferece às pessoas a excitação libertadora de uma disputa que envolve esforço físico e destreza, enquanto reduz ao mínimo a ocasião de alguém ficar, no seu decurso, seriamente ferido” (Elias, 1992, p. 243).

Em função disso, é descabida a ideia de responsabilizar o Desporto, a Educação Física e as demais “configurações” extra-humanas, uma vez que as dimensões, nessa perspectiva, estariam sujeitas diretamente ao Homem e à sua “natureza”; e porventura constituiriam basicamente a vida em sociedade. O antropomorfismo^[3], nesse enquadramento, é desconsiderado por Norbert Elias (1999), visto que qualquer estrutura extra-humana é constituída, e sobretudo gerida, por estruturas-humanas (Elias, 1999). Sendo assim, resta admitir que o Desporto é uma das dimensões que permite “[a nós] conhecermos as intimidades entre o angélico e o diabólico, o infinito e o finito, o amor e o ódio, a sublimação e a sordidez, o cansaço e o descanso, o prazer e o sofrimento, a ação e o imobilismo, a elevação e a baixaza [...]” (Bento, 2014, p. 153).

Considerações tais que, nesta fase decisiva do debate, estimulam a finalização da temática a partir de duas reflexões: a primeira, de natureza idiossincrática, expressa que o Desporto, assim como a Educação Física, agrega valor à sociedade (se esse for o propósito da *Polis*). Quer dizer, dependeria do *ser humano* o arbítrio, a faculdade de decidir. A segunda, de natureza sociológica, evidencia que o pensamento de “segunda natureza” assemelha-se ao conceito de “*habitus*” de Bourdieu; já que tanto Elias quanto o sociólogo francês defendem que a articulação das práticas quotidianas aflora a partir dessas ideias. Tatiana Landini (2005), por essa razão, expõe que o vocábulo *habitus*, correntemente afiliado a Pierre Bourdieu, “é também utilizado por ele [Norbert Elias] referindo-se tanto ao *habitus* individual quanto ao social – o último constituindo o terreno no qual crescem as características pessoais e significando basicamente ‘segunda natureza’” (Landini, 2005, p. 2, grifo nosso).

2.4 Configuração e Teias de Interdependência

[...] pessoas constituem teias de interdependência ou configurações de muitos tipos, tais como famílias, escolas, cidades, estratos sociais ou estados. Cada uma dessas pessoas constitui um ego [...] (Elias, 1999, p. 15, grifo nosso).

^[3] “**an.tro.po.mor.fis.mo.sm**. Crença ou pensamento que atribui formas ou atributos humanos a entidades abstratas ou seres não humanos.” (Ferreira, 2007, p. 81).

Nesse caso, os conceitos podem ser revistos em *Mozart, sociologia de um gênio* (1995), obra na qual Norbert Elias descortina a trajetória do músico de modo a averiguar as dificuldades de um artista à frente do seu tempo. Mozart (1756-1791) foi, ao que tudo indica, o estudo de caso por trás de uma imaginação sociológica das configurações e das teias de interdependência.

Ideia essa que parte, teoricamente, do princípio da compreensão dos fenômenos sociais, pois “só podemos compreender muitos aspectos do comportamento ou das ações das pessoas individuais se começarmos pelo estudo do tipo da sua interdependência, da estrutura das suas sociedades” (Elias, 1999, p. 79).

Segundo Deivy Carneiro (2005), a ideia de “configuração” remete à formação social, “cujas dimensões podem ser muito variáveis (uma classe escolar, uma aldeia, uma cidade, uma nação), em que os indivíduos estão ligados uns aos outros por um modo específico de dependências recíprocas [...]” (Carneiro, 2005, p. 8).

Nesse panorama, nota-se que a perda do sentido da totalidade é um meio ingênuo de autopreservação do *Ego*. Entretanto, esse é um princípio básico, limitado, já que caracteriza a forma ordinária com que se opta por coisificar as estruturas sociais: estado, indústria, escola, família, sociedade *etc.* (Elias, 1999).

Norbert Elias (1999) procura, a partir da ideia de “configuração” e “teias de interdependência”, substituir a imagem do *homo clausus* pela representação do homem aberto, no qual a sociedade refletiria a pluralidade das relações sociais estando sujeita à força relativa dos indivíduos, dos jogadores (Elias, 1999). Desse modo, vê-se que o poder é algo que não deve ser desprezado, entendido como estritamente maléfico ou pejorativo. O poder – ou quem o detém – é o agente que viabiliza a equidade e a disparidade das relações sociais, uma das dimensões elementares quanto à legitimação de qualquer conteúdo, disciplina ou estratificação social.

Michel Foucault (1984), na tentativa de elucidar essas questões, sem, contudo, a pretensão de esgotar o assunto, declara: “O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (Foucault, 1984, p. 8). Ainda assim, Norbert Elias (1999) revela que, “para muita gente, o termo ‘poder’ tem um aroma desagradável”. De acordo com o sociólogo, “isto deve-se ao facto de, durante todo o processo de desenvolvimento das sociedades humanas, o equilíbrio de poder ter sido extremamente desigual [...]” (Elias, 1999, p. 80, grifo do autor).

Reflexões que, revertidas para o cenário escolástico vigente, fazem sentido, dada a forma com que a escola, na figura dos seus agentes, costuma encarar as relações de poder. Assumir isso é reconhecer, em tese, que a escola reflete a índole de uma sociedade desigual, já que as “configurações” estabelecidas (Matemática, Português *etc.*) ecoariam sobre as demais. Porém, isso não atesta que os conteúdos não convencionais (Educação Física, Educação Musical e as Artes) estariam fora do jogo. Bastaria detectar, aplicando um conceito de Norbert Elias (1999), as “valências abertas” (Elias, 1999). Os Jogos Olímpicos Rio 2016, nesse ponto de vista, podem vir a ser para o Brasil uma oportunidade de “legitimação” da EF, ou seja, uma “valência aberta”.

A vitória na Euro 2016, campeonato europeu de futebol masculino entre nações, por esse ângulo, pode, por exemplo, vir a ser uma oportunidade de Portugal “legitimar” o Desporto como conteúdo imprescindível da Educação Física. Isto é, o peso, a força e o prazer dessas conquistas podem vir a estabelecer “teias de interdependência” favoráveis para com a Educação Física, o Desporto e seus agentes.

Por isso, e para finalizar as reflexões acerca dos conceitos de “configuração” e “teias de interdependência”, entende-se que o liame envolvimento-distanciamento é vital na obra de Norbert Elias. Para o autor, o bom sociólogo (pesquisador) é aquele que está perto do fenômeno a ponto de perceber as *nuances*, mas, em paralelo, distancia-se de modo a não elaborar reflexões enviesadas, totalmente descontextualizadas do que se está averiguando.

Dizendo de modo sucinto, Norbert Elias foi um sociólogo à frente do seu tempo, mas nem por isso se enxergava fora do contexto social. Pelo contrário, por estar inserido nessa relação é que podia interpretá-la da forma como fez; com bastante propriedade, especificamente no caso das “configurações” e das “teias de interdependência”.

3. Pierre Bourdieu como Modelo de Análise

3.1 Sociologia Simbólica

Bourdieu criou uma escola de pensamento. Escola de pesquisadores ditos bourdieusianos: Bourdieu tinha uma revista; Bourdieu tinha o seu curso; tinha os seus orientandos e tinha uma visão da Academia, que era uma visão, mafiosa mesmo. “Ou você está comigo; ou você é inimigo” (Informação verbal, grifo nosso) ^[4].

Desse modo, um tanto quanto subversivo, é que Pierre Bourdieu rompe com a sociologia dominante, incorporando na sua trajetória uma espécie de “sociologia da sociologia”. Posicionamento esse que o colocou na *alça de mira* de seus opositores, porque na altura eram os sociólogos clássicos que possuíam “capital simbólico” capaz de construir – reproduzir – tais imaginações epistemológicas. Bourdieu, diante dessa conjuntura, procura enfrentar a linha de pensamento tradicional, pois relativiza o efeito do “capital econômico” sobre a compreensão dos fatos sociais.

Intellectual criativo e de uma força de trabalho descomunal, cunhou uma gama de conceitos que o qualificam como cientista social: estruturalista, construtivista, cujo viés o aproxima da “sociologia da denúncia” (Nunes, 2003; Murad, 2009). Porém, não seria heresia constatar que Bourdieu é reconhecidamente um teórico preocupado com as “relações informais de poder” e a “produção simbólica” (Bourdieu, 2012). Haja vista a importância e a magnitude do livro *O Poder Simbólico* (2012), obra clássica da teoria social bourdieusiana.

Em referência ao “poder simbólico”, Pierre Bourdieu (2012) apresenta as “estruturas estruturantes”, as “estruturas estruturadas”, bem como os “instrumentos de dominação” – trama que justifica a teoria do sociólogo a respeito do aspecto *invisível*, que é o mote da sua imaginação sociológica (Bourdieu, 2012).

Nesse universo, o teórico evidencia as formas simbólicas de dominação e as produções simbólicas, que normalmente atendem aos interesses das classes dominantes; sobretudo, o modo como os sistemas ideológicos legitimam os diferentes capitais (moedas de troca) em capitais simbólicos. Em outros termos, um “poder simbólico” capaz de gerar consequências reais, concretas (Bourdieu, 2012). Imaginação que, deslocada para o “campo social” (ambiente social) deste objeto de estudo, leva à indagação: que poder é esse capaz de estabelecer que determinada disciplina possa vir a ter maior apelo na escola?

3.2 Campos Sociais

A noção de campo substitui a de sociedade, pois, para ele [Bourdieu], uma sociedade diferenciada não se encontra plenamente integrada por funções sistêmicas, mas, ao contrário, é constituída por um conjunto de microcosmos sociais dotados de autonomia relativa, com lógicas e possibilidades próprias, específicas, com interesses e disputas irredutíveis ao funcionamento de outros campos (Catani, 2011, p. 192, grifo nosso).

Pierre Bourdieu, debruçado sobre essa temática, dá a entender que todo contexto social é regido, constituído e segmentado por uma espécie de estrutura dominante, que se faz particular e específica, estabelecendo, assim, o aspecto de cada “campo social” em equivalência. De acordo com o sociólogo, a composição dos campos sociais ocorre exatamente a partir das tomadas de decisões dos próprios agentes, ao constituírem relacionamentos no espaço social (Bourdieu, 2003).

^[4] **Fala do Professor Doutor Barros Filho na ocasião em que ministrava: Aula 1 – O Pensamento de Pierre Bourdieu por Clóvis de Barros Filho.** A informação verbal ocorre no intervalo de 00:03:42 e 00:04:29. (Consult. 04/09/2016, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=C5QFOq9jS9g>).

Nessa concepção, verifica-se que a sociedade é composta por vários campos, a saber: o campo da Sociologia; o campo da Filosofia; o campo da Escola; da Educação Física, do Desporto, entre outros espaços e/ou micro postos sociais (Bourdieu, 2003). Para Bourdieu (2003), “a estrutura do campo é um *estado* da relação de força entre os agentes ou as instituições envolvidas na luta ou, se se preferir, da distribuição do capital específico que, acumulado no decorrer das lutas anteriores, orienta as estratégias posteriores” (Bourdieu, 2003, p. 120, grifo do autor).

À luz do estado da arte, e no intento de aproximar as imaginações sociológicas de Norbert Elias e Pierre Bourdieu, pode-se dizer que o conceito de “configuração” do primeiro é correlato à definição de “campos sociais” do segundo (Elias, 1999; Bourdieu, 2003). A ponto de Jurandir Malerba (2012) expor que a similaridade das duas concepções traduz “a ideia de um espaço estruturado de posições, no qual desenvolvem as relações de luta” (Malerba, 2012 *apud* Marchi Júnior & Souza, 2012, p. 41).

Contudo, a flexibilidade do conceito de “configuração” de Norbert Elias (1999) aparece por meio da concepção e da noção de “valências abertas”, ao passo que Pierre Bourdieu (2003) mantém uma visão pessimista em relação à maleabilidade dos “campos sociais” (Elias, 1999; Bourdieu, 2003). Análises essas que, assim entendidas, repercutem como ambos os sociólogos interpretam e compreendem o resultado das forças simbólicas enquanto agentes modeladores de todo o contexto e do mundo social no decorrer da história.

Vê-se por aí que dificilmente se poderia compreender o objeto deste estudo sem que antes se percorram as “teias de interdependência” que configuram o estado vigente da Escola, da Educação Física e do próprio Desporto. Ou seja, dificilmente se poderia compreender a questão proposta à averiguação sem que antes se verificassem quais seriam as interações dialéticas, os jogos de interesses, os gostos culturais e o capital simbólico que podem vir a definir cada “campo social” (Elias, 1999; Bourdieu, 2003; Bourdieu, 2012).

Mas, “para que um campo funcione, é necessário que haja paradas em jogo e pessoas prontas a jogar esse jogo, dotadas do “*habitus*” que implica o conhecimento e o reconhecimento das leis imanentes do jogo, das paradas em jogo etc.” (Bourdieu, 2003, p. 120, grifo do autor). Daí, impõe-se perguntar: existiria “campo social” estéril nesse sentido? Existiria qualquer decisão no “campo” da Educação, da Educação Física e/ou do próprio Desporto que não tivesse paradas em jogo?

Diante dessas indagações, há de se recorrer a Rosa Nunes (2003), já que tamanha assertividade demanda amparo teórico-epistemológico. Segundo a autora, “a teoria dos campos é uma ferramenta de análise, mas é também a força da convicção” (Nunes, 2003, p. 194). Situação por meio da qual chega-se à conclusão de que o conceito de “campos sociais” revelaria o que Pierre Bourdieu (2007a) intitula de “diferenciação social”, dado que “é no contexto da diferenciação social horizontal que se descobre o conceito de campo” (Bourdieu, 2007a; Nunes, 2003, p. 194).

Rosa Nunes (2003), a esse respeito, esclarece que a preocupação não estaria em verificar “‘em que posição me encontro dentro do campo’, mas de quem está ‘de fora’. Trata-se da exclusão que é, obviamente, uma problemática diferente da desigualdade” (Nunes, 2003, p. 194, grifo da autora). Reflexão essa que parte da máxima de que estaria no simbolismo de cada “capital” o conjunto de ferramentas que legitimariam tais diferenciações no seio dos “campos sociais” (Nunes, 2003).

Em resumo, e no intuito de sintetizar também as reflexões acerca do conceito em voga, entende-se que cada “campo social” seria arregimentado por uma relação de forças simbólicas constituídas por “capitais” e “*habitus*”, que por sua vez potencializariam os “campos sociais”, estabelecendo, assim, os mecanismos de reprodução das desigualdades sociais, como advoga Pierre Bourdieu (2001).

3.3 Capital e Habitus

A ideia de Bourdieu é, portanto, a de que os indivíduos ocupariam posições diferenciadas e mais ou menos privilegiadas na estrutura social em função do volume e da natureza dos seus recursos. Alguns teriam muito capital

econômico e pouco cultural, outros pouco econômico e muito cultural [...] (Nogueira & Nogueira, 2009, p. 43, grifo nosso).

Habitus não é destino. Habitus é uma noção que auxilia a pensar as características de uma determinada identidade social e de uma experiência biográfica; um sistema de orientação que ora tende para o consciente, ora para o inconsciente (Murad, 2009, p. 123, grifo nosso).

Acredita-se que Mozart, como já reportado, é um bom exemplo para se abordar a ideia de capital. O esforço em contextualizar a concepção de Bourdieu (2001) ao objeto de estudo de Elias (1995) emerge do desejo de evidenciar que a leitura epistemológica de Maria Nogueira e Cláudio Nogueira (2009) encontraria representatividade a partir do “capital cultural” do compositor austríaco. Na prática, o “capital cultural” de Mozart foi percebido como categoria – “diferenciação social positiva” – a ponto do mesmo exercer uma relação de poder sobre os nobres da corte.

Para Pierre Bourdieu (2001), isso se faz possível: graças à “relação simbólica” e ao “caráter simbiótico” que aflora das interações dialéticas, visto que o “capital simbólico” é uma “propriedade qualquer (de qualquer tipo de capital, físico, econômico, cultural, social), percebida pelos agentes sociais cujas categorias de percepção são tais que eles podem entendê-las (percebê-las) e reconhecê-las, atribuindo-lhes valor” (Bourdieu, 2001, p. 80, grifo do autor).

Seguindo a mesma lógica de aproximação, parte-se para a segunda epígrafe, de modo a perceber que a fala de Mauricio Murad (2009) destaca certa similaridade no que tange ao conceito de “*habitus*” em Bourdieu e Elias. Dessa forma, não soaria pretensioso pontuar, como foi feito no modelo de análise de Norbert Elias, que “um sistema de orientação que ora tende para o consciente, ora para o inconsciente” (*ibidem*, p. 123) aproximar-se-ia da concepção *eliasiana* de “segunda natureza”.

No entanto, Tatiana Landini (2005), sob essa tônica, salienta que em Pierre Bourdieu: “O *habitus* é incorporado pelo agente ao longo de sua trajetória no interior de um ou mais campos – internalizando, assim, as regras específicas do campo do qual faz parte –, em Elias o *habitus* é introjetado a partir da participação do indivíduo numa dada figuração” (Landini, 2005, p. 9, grifo da autora).

Diante desse quadro, fica subentendido que a escola, como instituição social no âmbito de uma sociedade democrática, deveria exercer papel fundamental para com aqueles que porventura foram concebidos em uma “configuração” e/ou “campo social” desprovido. O emprego dos conceitos, nesse caso, ajuda a redimensionar (mesmo que de forma hipotética) a valia do currículo, do planejamento político-pedagógico e dos conteúdos que dinamizam o processo ensino-aprendizagem.

Sendo assim, o professor, como agente substancial desse contexto, careceria de uma sensibilidade diferenciada, visto que o “capital cultural” característico de estratos sociais *desfavorecidos* sofreria com o estigma de “comportamento desviante”, empregando um conceito de Elias e Scotson (2000); ou de “diferenciação social negativa”, quando se recorre a Bourdieu (2007a). Não é à toa que Paulo Freire (1983) destaca: “Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos” (Freire, 1983, p. 28).

Apesar disso, Paulo Freire (1983) deixa transparecer que os mecanismos simbólicos e as interações simbólicas de dominação constituiriam um *modus operandi*, que desfavoreceria todo esse discurso. Para o teórico brasileiro,

Não há mobilidade vertical ascendente: um filho de sapateiro dificilmente pode chegar a ser professor universitário. Tampouco há mobilidade descendente: o filho de um professor universitário não pode chegar a ser sapateiro, pelos preconceitos de seu pai. De modo que cada um reproduz seu status. Este é ganho geralmente por herança e não por valor ou capacidade (Freire, 1983, p. 34, grifo nosso).

Trata-se, portanto, de distinguir que os instrumentos simbólicos é que arregimentariam essa pseudo-organização social. Dado que ao herdar o “campo”, o “capital” e o “*habitus*”, quase que por osmose, o agente social seria classificado, reproduzindo, assim, a luta simbólica entre o *ser dominante* e o *ser dominado* (Bourdieu, 2003; Bourdieu, 2012).

Mauricio Murad (2009), nessa linha de raciocínio, reconhece que as simbologias cumpriram papel fundamental quanto à hierarquização das estruturas sociais, já que o aspecto subjetivo que permearia o “capital simbólico” proporcionaria a adequação ou a readequação das estruturas de dominação por via dos sistemas ideológicos (Murad, 2009).

Logo, supõe-se que seja praticamente desnecessário informar que essas adequações e readequações *atravessariam* o “campo social”, o “capital” e o “*habitus*” da escola, afinal, em Pierre Bourdieu é possível questionar a maneira com que trata os “campos sociais”, a forma como encara os “instrumentos de dominação”, ou até mesmo a postura subversiva do sociólogo. Porém, é inegável a valia da sua imaginação sociológica.

Visto que toda instituição (família, escola, entre outras) é constituída por agentes sociais em interação, e em um determinado espaço, nesse caso, qual seria o papel da escola na formação do aluno? Qual o contributo das práticas dos professores de Educação Física na ação educativa da escola? Em que medida o currículo reproduziria a hierarquização das estruturas sociais?

3.4 Teoria da Reprodução

[...] para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (Bourdieu, 2007b, p. 53, grifo nosso).

Na obra *A Reprodução – Elementos para uma teoria do sistema de ensino*, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1978) apresentam uma tese que repercute a “ação pedagógica”, a “autoridade escolar” e o “sistema de ensino” como convenções que estariam sujeitas e não neutras aos arbítrios da estrutura dominante (Bourdieu & Passeron, 1978).

Com o propósito de fundamentar uma tese sobre essas questões, Bourdieu e Passeron (1978) edificam a “teoria da reprodução” a partir dos seguintes questionamentos: o sistema educacional francês seria um agente transformador? Ou agiria em defesa da manutenção do *status quo*, reproduzindo assim as desigualdades sociais?

Pedro Abrantes (2011), por esse ângulo, acentua que a reflexão dos sociólogos evidencia que “as relações de poder, nas sociedades humanas, contêm sempre uma dimensão de violência simbólica, ou seja, de imposição de um conjunto (arbitrário) de referentes culturais (saberes, linguagens, normas, valores, representações etc.)” (Abrantes, 2011, p. 262, grifo do autor).

Reflexões que, inevitavelmente, colocam a escola, na figura dos seus agentes, numa posição delicada. A ponto de cometer o que Bourdieu e Passeron (1978) designam como “arbitrário cultural dominante”, quer dizer, atitude pura e simples de definir uma cultura em detrimento de outra, superior à outra (Bourdieu & Passeron, 1978).

Nessa perspectiva, os sociólogos transportam para o campo escolar a estrutura das relações entre as classes, justificando que a força simbólica “duma instância pedagógica define-se pelo seu ‘peso’ na estrutura das relações de força e relações simbólicas [...]” (Bourdieu & Passeron, 1978, p. 27, grifo nosso).

De fato, uma questão intrigante, dependendo da intensidade, o produto simbólico em tese superaria o artefato concreto. Em outras palavras, a “força simbólica” renegaria o Homem como ser *pluridimensional*, *simbiótico*, determinando assim qual “capital cultural” seria contemplado (Bourdieu & Passeron, 1978; Bourdieu, 2012).

Aqui cabe uma indagação: qual o peso da Educação Física, do Desporto, no seio da escola? Bourdieu (1998), refletindo sob esse prisma, expõe que o corpo está esquecido no “campo” escolar (Bourdieu, 1998). Claudio Barbosa (2001), à

vista disso, declara que a EF “[...] é apenas um apêndice desta estrutura e, portanto, como todas as outras disciplinas que compõem a grade curricular, tem todo o seu potencial de reprodução das ideologias capitalistas legitimado pelo Estado [...]” (Barbosa, 2001, p. 26).

Por sua vez, Amândio Graça (1997) evidencia que “não será porventura a escola que irá reformar o desporto. Sozinha pouco poderá fazer, até porque muito dos males que afectam o desporto têm origens que lhe são estranhas [...]” (Graça, p. 256). E Mauricio Murad (2009), no que lhe concerne, acredita que, nesse contexto, a prática esportiva não estaria incólume aos determinismos da estrutura dominante (Murad, 2009).

Essa diferenciação do “campo” escolar é um dos motes do capítulo “A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura”. Nele, Bourdieu (2007b) esclarece: “A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês (ou, *a fortiori*, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas [...]” (Bourdieu, 2007b, p. 55, grifo do autor).

Para escapar desta *samsara* (círculo vicioso), a escola deve ultrapassar a barreira da naturalização e contemplar as mais variadas culturas. O professor, como agente essencial do processo ensino-aprendizagem, não deve partir do pressuposto que todo alunado é homogêneo e por hipótese existiria uma compreensão antecipada dos valores (Bourdieu, 2007b).

Enfim, é nesse terreno complexo que a imaginação sociológica de Pierre Bourdieu está inserida. Janela conceitual que permite explorar as relações de poder, o *modus operandi*, as convergências e as divergências que afloram dos mais variados espaços e/ou micro postos sociais, particularmente do campo escolástico e suas dimensões.

Ainda assim, deve-se reconhecer que a escolha do sociólogo – como modelo de análise – tenha sido influenciada pela sua postura um tanto quanto subversiva. Sobretudo, por já ter vivenciado no corpo e na alma o processo de diferenciação social negativa. Afinal, para compreender o objeto deste estudo é necessário ter experienciado os dois lados da moeda. Isto é, a “cara” e a “coroa” do chão da escola.

4. Considerações Finais

Objetivamente, antes que se debruce sobre as considerações finais e as ponderações que darão acabamento à análise dos tópicos que seguiram, deve-se salientar que na formulação de qualquer problema e respectivos objetivos é crucial, de antemão, o questionamento em torno de sua pertinência, bem como a relação com os “referenciais teóricos metodológicos” a adotar.

Dessa forma, o pesquisador deve direcionar a si mesmo determinadas questões, tais como: O método que vem sendo utilizado é válido? Existe credibilidade nos dados e informações que estão sendo pesquisados? As categorias e/ou temas ajudam a responder o problema de estudo? Os objetivos gerais e as questões a investigar auxiliam quando o que está em jogo é a compreensão de um fenômeno?

Como resultado, verifica-se que essas indagações podem exemplificar a distinção entre jornalismo e ciência, entre o jornalista e o cientista social. É por isso que, na sociedade ocidental, ainda assim, “a ciência é a forma hegemônica de construção da realidade, considerada por muitos críticos como um novo mito, por sua pretensão de único promotor e critério de verdade. No entanto, continuamos a fazer perguntas e a buscar soluções” (Minayo, 1994, p. 10).

Assim sendo, deduz-se que abordar os conceitos eliasianos e bourdieusianos, no âmbito investigativo da Educação Física e suas distintas constelações, pode vir a contribuir para o corpo do conhecimento, quer seja em relação à literacia científica da grande área das Ciências da Saúde, quer seja em relação à reestruturação paradigmática da investigação em Educação Física quanto à ação educativa da escola em particular.

Assumir isso, nesta etapa conclusiva do debate, é compreender e atestar que a busca por um caminho não corresponde propriamente a estar confuso, perdido, à deriva. Trata-se de discernir que o processo investigativo, principalmente

o de aspecto qualitativo narrativo de cunho sociocultural (Flick, 2004), que é o caso do estudo em voga, ancora-se nas demarcações do percurso, na justificativa das inclinações e, implacavelmente, na seleção dos teóricos.

Na realidade, o caminho é a marca que personificará de forma impressa: o que se é, o que se pensa e o que se busca, já que, em estudos desta natureza, a linha de raciocínio do pesquisador não fica de fora. Quer dizer, a imaginação epistemológica do investigador é peça fundamental dos procedimentos cujo liame “terreno-pesquisador-literatura” equilibra a equação “pesquisador-realidade”.

Dessa forma, pode-se, portanto, concluir que o constructo teórico-metodológico proposto por ambos os sociólogos proporcionaram um diálogo salutar. Permitiu-se compreender as nuances sociais que emergem da relação indivíduo-sociedade, ilustrada na percepção dos diferentes caminhos por eles traçados, que os distinguem (e, em simultâneo, os aproximam) no tocante à investigação de estratos socialmente desfavorecidos.

Em suma, a abordagem vem cooperar no tocante à proposta de aproximar as diversas áreas do conhecimento (Filosofia, Sociologia, História, Psicologia), tendo em conta que a Educação Física, por ser considerada uma prática de intervenção social imediata, carece (ainda) de pressupostos teórico-metodológicos capazes de definir um modelo de análise próprio em relação à investigação científica.

Agradecimentos

Este trabalho é adaptado da tese de doutoramento *O lugar da Educação Física na Escola Cultural* (2020), estudo elaborado a partir da realidade de duas escolas *sui generis* do Porto e do Rio de Janeiro, de Carlos Ferrari. Assim sendo, aproveita-se o ensejo para agradecer à colaboração do corpo docente, à cooperação do corpo técnico-administrativo, do Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto (CIFID2), da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP), no que tange ao empenho em equacionar os pormenores de todo o período doutoral, resultando na composição de ensaios desta natureza.

Referências

- Abrantes, P. (2011). Revisitando a teoria da reprodução: debate teórico e aplicações ao caso português. *Análise Social*, 261-281. Recuperado em: 24 ago. 2021. De: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1317831213W7wZI5xo9B151OS2.pdf>.
- Barbosa, C. D. A. (2001). Educação física escolar: as representações sociais. *Rio de Janeiro: Shape*, 21-39.
- Barbosa, S. S. R. (2005). A psicogênese e a sociogênese nas obras de Norbert Elias e a sua relação com a educação no processo civilizatório. In: *Atas do IX Simpósio Internacional Processo Civilizador-Tecnologia e Civilização*. (pp. 1-13). Recuperado em: 24 ago. 2021. De: <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais9/artigos/workshop/art21.pdf>.
- Bento, J. O. (2014). Em nome do desporto. In: A. Gaya et al. (Eds.), *Educação Física: ordem, caos e utopia*, (pp. 135-178). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Bento, J. O., Bento, H. C. B. (2010). Desporto e Educação Física – acerca do ideal pedagógico. In: J. O. Bento, G. Tani, & A. Prista (Eds.), *Desporto e Educação Física em Português*, (pp. 13-35). Portugal: Multitema.
- Bourdieu, P. (2007a). *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp.
- Bourdieu, P. (2007b). A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: P. Bourdieu (Ed.), *Escritos de educação*, (pp. 39-64). Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (2003). Algumas propriedades dos campos. In: P. Bourdieu (Ed.), *Questões de Sociologia*, (pp. 119-126). Lisboa: Fim de Século – Edições, Sociedade Unipessoal, Lda..
- Bourdieu, P. (1998). *Meditações Pascalianas*. Oeiras: Celta Editora.
- Bourdieu, P. (2012). *O poder simbólico*. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Bourdieu, P. (2001). *Razões Práticas: sobre a teoria da acção*. 2. ed. Oeiras: Celta Editora.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1978). *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Veja.

- Carneiro, D. F. (2005). Interacionismo e interdependência: uma breve análise das contribuições de Norbert Elias para a história social. In: *Anais do I Colóquio do Laboratório de História Econômica e Social*. (pp. 1-11). Juiz de Fora: UFJF. Recuperado em: 24 ago. 2021. De: <http://www.ufjf.br/lahes/files/2010/03/c1-a16.pdf>.
- Catani, A. M. (2011). As possibilidades analíticas da noção de campo social. *Educação & Sociedade*, 32, 189-202. Recuperado em: 24 ago. 2021. De: <https://www.scielo.br/j/es/a/LqyGHhYg69RCRnfJy5pXdsB/abstract/?lang=pt>.
- Dunning, E. (1992). Prefácio. In: N. Elias, & E. Dunning (Eds.), *A busca da excitação*, (pp. 1-37). Lisboa: Difel.
- Elias, N. (2001). *A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Elias, N. (1992). Ensaio sobre o desporto e a violência. In: N. Elias, & E. Dunning (Eds.), *A busca da excitação*, (pp. 223-256). Lisboa: Difel.
- Elias, N. (2006). *Escritos & ensaios. 1: Estado, processo, opinião pública*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Elias, N. (1999). *Introdução à sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- Elias, N. (1995). *Mozart, sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Elias, N. (1939a). *O Processo civilizador. 1: Uma história dos Costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Elias, N. (1939b). *O Processo civilizador. 2: Formação do Estado e Civilização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Elias, N. (1997). *Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Norbert Elias; editado por Michel Scröter; tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Elias, N., & Dunning, E. (1992). *A busca da excitação*. Lisboa: Difel.
- Elias, N., & Scotson, J. L. (2000). *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Ferrari, C. E. R. de. A. (2020). *O lugar da Educação Física na Escola Cultural. Estudo elaborado a partir da realidade de duas escolas sui generis do Porto e do Rio de Janeiro*. Tese de Doutorado, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Ferrari, C. E. R. de A., Mocarzel, R., Monteiro, E. R. ., Graça, A. B. dos S. ., & Santos, R. F. dos . (2021). O passado recente da educação física no contexto luso-brasileiro: uma nova auto-compreensão. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 10, n. 16, p. e463101624017.
- Ferreira, A. B. de. H. (2007) *Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa (2a ed.)*. Bookman.
- Foucault, M. (1984). *Microfísica do poder*. R. Machado (trad.). Rio de Janeiro: Graal.
- Freire, P. (1983). *Educação e mudança*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Graça, A. (1997). Os valores na Educação Física. In: M. F. Patrício (Ed.), *A Escola Cultural e os Valores*, (pp. 251-258). Porto: Porto Editora.
- Grunenvaldt, J. T. (2008). O esporte na visão do mestre das figurações. In: *Anais do XI Simpósio Internacional – Processo Civilizador*, (pp. 237-247). Buenos Aires, Argentina. Recuperado em: 24 ago. 2021. De: <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais11/artigos/26%20-%20Grunenvaldt.pdf>.
- Kaplan, C. V. (2012). A juventude como condição estigmatizante: relações entre desigualdade, violência e experiência escolar. *Revista Linhas Críticas*, Brasília DF, 18(37), p. 599-616.
- Koury, M. G. P. (2013). Emoções e sociedade: um passeio na obra de Norbert Elias. *História: Questões & Debates*, 59(2), p. 79-98.
- Landini, T. S. (2005). A Sociologia Processual de Norbert Elias. In: *Anais do IX Simpósio Internacional – Processo Civilizador*, (pp. 1-9). Ponta Grossa, Paraná, Brasil. Recuperado em: 24 ago. 2021. De: http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais9/artigos/ mesa_debates/art27.pdf.
- Marchi Júnior, W., & Souza, J. de. (2012). Norbert Elias e Pierre Bourdieu: tensões e conversações teórico-metodológicas no exercício de compreensão do mundo social. In: J. Bourguignon, & C. Oliveira Junior (Eds.), *Pesquisa em ciências sociais: Interfaces, debates e metodologias*, (pp. 30-47). Ponta Grossa: Todapalavra.
- Matos, Z. (2014). Educação Física na Escola: da Necessidade da Formação aos Objetivos e Conteúdos Formativos. In: I. Mesquita, & J. O. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*, (pp. 157-190). Porto: FADEUP.
- Minayo, M. C. de. S. (1994). Ciência, técnica e arte: O desafio da pesquisa social. In: M. C. de. S. Minayo (Ed.), *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*, (pp. 9-30). Rio de Janeiro: Vozes.
- Murad, M. (2009). *Sociologia e educação física: Diálogos, linguagens do corpo, esportes*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas – FGV.
- Nogueira, M. A., & Nogueira, C. M. M. (2009). Bourdieu & a Educação, 3. ed. *Pensadores & Educação*, 4. Belo Horizonte: Autêntica.
- Nunes, R. (2003). O campo do olhar de Bourdieu: (mosaico). *Educação, sociedade & culturas*, (19), 187-200. Porto: Afrontamento.

Santos, R. F. dos. (2014). Esporte: por que não? In: C. A. F. da Silva (Ed.), *Aluno – Atleta – Cidadão. Estudos no Ginásio Experimental Olímpico*, (pp. 179-190). Rio de Janeiro: HP Comunicação Editora.