

# AS RELAÇÕES DE PODER NAS PRÁTICAS ESCOLARES: REFLEXÕES A PARTIR DE ANOTAÇÕES DE CAMPO

Telma Aparecida da Silva Santos

## Resumo

O artigo discute, sob as perspectivas teóricas de Bourdieu (2009), Foucault (1993; 1999) e Weber (1982; 1995), as relações de poder observadas em uma escola pública de educação básica, situada no estado de Minas Gerais. Foram feitas observações sistemáticas durante o 2º semestre letivo de 2013, em duas classes do ensino fundamental, uma do 6º ano e outra do 9º, além de observações do recreio e outros espaços internos da escola. O registro foi realizado por meio de anotações de campo, um dos três instrumentos de coleta de dados utilizados em uma dissertação de mestrado ainda em andamento, cujo tema central é a violência simbólica escolar. O objetivo deste trabalho é compreender como nessa instituição, que é vista hegemonicamente pela comunidade local como uma boa escola, com gestão que se conceitua democrática e que é frequentada por alunos considerados bons, se dão as relações de poder.

**Palavras-chave:** Relações de poder. Práticas escolares. Anotações de campo.

## Introdução

Este artigo tem o objetivo de discutir como se engendram as relações de poder em uma escola pública de educação básica, situada em uma cidade do estado de Minas Gerais. Para fundamentação teórica, foram eleitos Weber (1982;1995), Bourdieu (2009) e Foucault (1993;1999). O primeiro abordando o poder formal, normalizado, impessoal sob influência política e burocrática. O segundo e o terceiro teorizam um poder invisível, por vezes com pessoas sem consciência do serviço prestado a uma ideologia em que há o predomínio de um capital simbólico e da cultura da classe dominante.

A escola em questão está localizada em uma região central da cidade. Atende a alunos do 6º ano do ensino fundamental à 3ª série do ensino médio, além de oferecer cursos profissionalizantes. Considerando conversas informais com a comunidade local, registradas nas anotações de campo, observa-se que a escola é vista como sendo uma boa escola, tradicional em manter a ordem social entre seus atores, eficiente no ensino-aprendizagem, que possui uma gestão democrática, além de ter alunos seletos. Sob estas perspectivas e expectativas é que foram feitas as observações nesta instituição de ensino.

### 1. Por que anotações de campo como metodologia de coleta de dados

As anotações de campo analisadas neste trabalho fazem parte de um dos vértices da técnica da triangulação (DENZIN, 1989) para coleta de dados de uma dissertação de mestrado em andamento, cuja abordagem é de uma pesquisa qualitativa.

André (2001) contextualiza historicamente os fundamentos de tal abordagem. Assim, sugere que as investigações dos problemas sociais utilizem um tratamento metodológico que tenha como inquietude a interpretação dos significados contidos em um contexto social. Em seguida, aponta a importante contribuição de Max Weber nesta perspectiva de pesquisa, destacando a sociologia compreensiva que, para Weber, tem no foco da investigação qualitativa “centrar na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações contextualizadas” (ANDRÉ, 2001, p. 17).

A pesquisa qualitativa tem suas raízes teóricas na fenomenologia, que destaca os atributos subjetivos do comportamento humano para entender suas ações, interpretando-as na medida em que um indivíduo interage com o outro, sendo possível, através das anotações de campo

[...] documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico[...] (ANDRÉ, 2001, p. 41).

Triviños (2008) corrobora com André (2001) quando conceitua sobre as anotações de campo:

[...] Os pesquisadores usam com diferente nível de abrangência a noção de “anotações de campo”. Pode ser entendida como todo o processo de coleta e análise de informações, isto é, ela compreenderia descrições de fenômenos sociais e físicos, explicações levantadas sobre as mesmas e a compreensão da totalidade da situação em estudo. Este sentido tão amplo faz das anotações de campo uma expressão quase sinônima de todo o desenvolvimento da pesquisa[...] (TRIVIÑOS, 2008, p.154, grifos do autor)

Dessa forma, por conter benefícios à pesquisa, foram feitas as anotações de campo para posterior análise dos dados coletados.

## **2 Poder em Foucault, Bourdieu e Weber: considerações introdutórias**

Para Foucault não existe o poder. Existem somente *relações de poder*, porquanto o fenômeno não está localizado em nenhum ponto específico e fixo das estruturas sociais. De acordo com este o autor, o fenômeno funciona como

[...] uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras. Daí a importante polêmica ideia de que o poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não. Não

existe de um lado os que têm o poder e de outros aqueles que se encontram dele alijados. Rigorosamente, o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. E que funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada em lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social. Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação [...] (FOUCAULT, 1999, p. XIV).

Com essas palavras, Foucault não nos parece estar preocupado em definir ou conceituar o poder, mas em compreender como sucedem suas relações, correlações e mecanismos dentro da sociedade, além de perceber onde ele se relaciona de forma direta ou indireta com o alvo de sua aplicação que, no nosso âmbito específico de estudo, é a escola. O autor assegura que tal fenômeno está em toda parte e não é inerente a uma ou outra classe social, grupo ou pessoa e não pode ser estudado apenas com o olhar voltado para a economia (FOUCAULT, 1999). Apresenta-nos uma questão acerca das relações de poder que merece destaque: o saber-poder.

Foucault entende que o *saber* é intrínseco ao *poder*. Apresenta o saber como um fenômeno não neutro e que é capaz de gerar o poder a partir do discurso enunciado dos que o detêm. Nessa trama, há a luta por se fazer com que prevaleça um conhecimento em detrimento do outro para a sociedade. Os saberes são estratificados em graus de importância, como verdades ou não, criando assim uma hierarquia do saber, que ativa os mecanismos de poder e seus efeitos (FOUCAULT, 1999).

Há a ocorrência de um “jogo”, que, para o autor, traz consigo um esquema de dominação-repressão ou guerra-repressão, em que uma submissão pacífica é ordem para o seu estabelecimento. Entretanto, Foucault percebe que em meio a essa suposta paz, chamada por ele de “paz civil”, ocorrem os episódios de lutas políticas a fim de que o saber seja exercido pelo poder (FOUCAULT, 1999). Interessante observar este entendimento se analisado dentro do campo educacional, quanto aos conteúdos curriculares das escolas, pois se percebe que sempre há o privilégio de uns conteúdos em detrimento de outros.

A questão do poder nas sociedades capitalistas organizadas sob a égide do Estado moderno é tema recorrente na sociologia clássica, sendo Max Weber um de seus expoentes. Para este autor, poder e dominação não são termos sinônimos, ainda que se trate de fenômenos que dialogam entre si. Enquanto o poder pode ser visto como a “probabilidade de impor a própria vontade dentro de uma relação social, mesmo contra toda a resistência e qualquer que seja o fundamento dessa probabilidade” (WEBER,

1991, p.33), a dominação consiste na “probabilidade de encontrar obediência para ordens específicas dentro de determinado grupo de pessoas” (Ibidem, p.349).

Ao teorizar sobre a “dominação legal”, estatutária e regulamentadora, Weber está detectando que o primeiro de três tipos puros de dominação está na burocracia, na qual qualquer direito pode ser criado e modificado mediante um estatuto que é legitimado corretamente de acordo com as formalidades e que por sua vez foi elaborado por aqueles que já dominam (WEBER, 1995).

Nesse sentido restrito, pode haver um diálogo com Foucault (1999) quando comenta sobre a dominação que vigia (Panóptico, de Bentham) a todos e percebe que a rede de poder possui nas instituições uma forma de “pirâmide”, em que o cume não age sozinho, mas considera que há uma base para sustentar e fazer perdurar tal poder (FOUCAULT, 1999).

Em um segundo tipo de dominação, chamado por Weber de “dominação tradicional”, existe a subsistência da virtude em uma crença na santidade das ordenações e dos poderes senhoriais há muito tempo existentes (WEBER, 1995).

Por fim, um último tipo de dominação é chamado por ele de “dominação carismática”, que se dá em consequência da devoção afetiva à pessoa do senhor e a seus dotes sobrenaturais (carisma) e, especificamente, a faculdades supostamente especiais, revelações e heroísmo, poder intelectual ou de oratória. Quem obedece é o apóstolo, mas o faz por causa do perfil extraordinário e sobrenatural do senhor (WEBER, 1982).

Para entendermos o poder em Bourdieu, é necessário trazer um conceito que nos parece importante destacar: o *campo*. Pode ser caracterizado como uma sociedade local, uma comunidade, enfim, pessoas que influenciam e recebem influência todo o tempo em todos os aspectos da vida, seja moral ou econômico em um determinado lugar (BOURDIEU, 2009).

Entendido isso, e reconhecendo que há a luta pelo poder em todos os *campos*, fato que é inerente a todo ser humano, compreendemos que o poder se dá no âmbito simbólico e não tão-somente nas verbalizações ou atos.

O poder simbólico, por ser invisível, atua no tratamento das ideologias, fazendo com que interesses particulares se tornem interesses universais naquele *campo* em que está sendo trabalhado. Diante desse fenômeno, insiste o autor, há um efeito ideológico, separando e distinguindo culturas, além de acumular tal poder (BOURDIEU, 2009).

Tanto em Weber como em Bourdieu e Foucault há as revelações de um poder constatado na hierarquia, nas titularidades, nas avaliações, classificações escolares,

burocratizações e privilégios que contribuem para a manutenção e reprodução de uma hegemonia circulante.

Bourdieu (2009) considera o processo educativo uma ação arbitrária, definindo a ação pedagógica como um ato de poder, de força e, conseqüentemente, de violência simbólica porque são impetrados aos atores da comunidade educacional os pensamentos que criam os mesmos hábitos e dispositivos para ações de acordo com um determinado código de normas e de valores, legitimando os dominados como pertencentes a uma classe: a classe dominante (BOURDIEU, 2009).

Essas considerações acerca do poder apontam que Bourdieu e Foucault complementaram o que foi dito por Weber. Se observarmos o que Bourdieu aponta como reprodução e dominação, encontraremos esses fenômenos presentes no interior das tramas políticas e burocráticas das classes sociais e veremos que assim também percebeu Foucault (1999) ao compreender que o olhar que vê para controlar é o mesmo que encontra informações para disponibilizá-las aos que por hora são detentores do poder (FOUCAULT, 1999).

### **3. Análise das anotações de campo acerca do fenômeno poder**

As anotações foram escritas não somente de forma narrativa, mas também de forma reflexiva, com o objetivo de compreender o cotidiano da escola em questão. Assim, optou-se primeiramente pela observação livre e após duas semanas, passou-se à observação sistemática, conforme orienta Triviños (2008, p.152 -155).

Muitas são as análises sociológicas que poderiam ser feitas a partir dessas anotações de campo. Contudo, para este artigo foi realizada uma delimitação tendo em tela as questões do poder por meio da observação sistematizada voltada para os professores e equipe dirigente da escola.

No segundo semestre letivo de 2013, com incursões semanais na escola, as observações foram feitas em duas classes do ensino fundamental, uma do 6º e outra do 9º ano, no período vespertino. Geralmente se davam em uma das cinco aulas de cada classe e também no intervalo. Enquanto a pesquisadora aguardava os horários para as observações nas salas de aula, sempre ficava sentada em um banco, no *hall*, que dava acesso às salas dos professores, da diretora e da supervisora pedagógica. Esse espaço também se constituiu um *locus* de observação para anotações.

Para este artigo, foram eleitas três passagens (uma do 9º ano, uma do 6º ano e uma do *hall*).

Gil (1995), André (2001) e Triviños (2008) são unânimes em alertar seus leitores para a importância da figura do pesquisador, desafiando-o a se distanciar da pesquisa, sem, contudo, ser neutro a ela. Faz-se necessário essa atitude para que o rigor científico seja preservado. André (2001), a partir das reflexões feitas por Malinowski (1976), aponta que “uma das formas para se lidar com esta questão é o *estranhamento* - um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha” (ANDRÉ, 2001, p. 48).

Com este entendimento e cuidado, seguem as anotações que vão ao encontro do objetivo que foi almejado no início deste trabalho: a busca em desvelar as relações de poder na escola investigada.

#### **Anotação nº 1**

*Os alunos teriam aula de matemática. A professora não estava na sala. Esperei mais ou menos dez minutos para ela chegar e eu me apresentar para entrar. Ela perguntou o que eu iria fazer com os alunos e eu expliquei que não faria nada além de observar. Ela me apresentou para a turma. Alguns falaram “oi”, outros fizeram um aceno e outros nem me olharam. A classe estava relativamente calma. Na lousa escreveu: “Faça os exercícios das páginas 75,76, 77, 78, 79 e 80.” Era para ser feito em grupo. A professora ficou sentada em sua cadeira, na frente, e às vezes olhava para os alunos e chamava atenção quase sempre do mesmo aluno, um com sobrepeso aparente, que estava fazendo os exercícios com mais um colega. Ele conversava, sorria, mas fazia as atividades. 9º Ano – 15h30 – 2ª aula-Matemática -29-8-2013*

Esse cenário que foi anotado pela pesquisadora, mostra o poder sendo ministrado de forma tranquila pelo sujeito da pesquisa (professora) e de forma reveladora nos olhares de Weber, Bourdieu e Foucault. Começando pela demora em chegar à sala de aula, sem justificativa aos alunos, já demonstra um desrespeito para com eles. Esses alunos deveriam estar acostumados a serem ceifados rotineiramente com relação ao tempo de aprendizado, pois, se percebe pela anotação, que não se importaram com a demora. Assim, pode-se compreender que há um “jogo” instaurado. A professora atrasa e os alunos fingem que não percebem, pois usufruem de mais tempo para a conversa livre e o entretenimento. Nisso não há ganho, conforme afirma Bourdieu (2009).

A tarefa proposta na lousa, com tantas páginas do livro de matemática para serem feitas sem qualquer explicação; a professora sentada à frente; a classe aparentemente fazendo aquelas tarefas, embora em grupo, mas sozinhos; as chamadas de atenção quase sempre do mesmo aluno com sobrepeso, parecem revelar o que Weber

distingue entre os “tipos” de ações motivadas. Dentre esses tipos está o que ele chama de “nível *instintivo*, em que há a conduta tradicional: irrefletido e habitual, esse tipo é sancionado porque *sempre foi feito assim*, sendo, portanto, considerado como a conduta adequada.” (WEBER, 1982, p.75, com grifos no original).

O aparente desânimo da professora, sentada à frente, sem promover uma forma de motivação nos alunos e estes, em sua maioria, aparentando fazer a tarefa de seis páginas inteiras, nos remete a compreender o que Bourdieu (2009) diz sobre o uso do poder como submissão, a qual se faz conhecer como um conjunto de práticas e sentimentos de que todos estão fazendo o que tem que ser feito em uma missão (BOURDIEU, 2009).

Além disso, há a tentativa em compreender por que em uma aula tão desinteressante os alunos estavam calmos. Bourdieu diz que “o poder simbólico é um poder quase invisível que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força, graças ao efeito de mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário” (Ibidem, p. 14-15). Encaixando essa citação no contexto, infere-se: matemática é importante para a vida, então, mesmo com uma aula desestimulante, o aluno deve ser dócil (FOUCAULT, 1999), sem questionar.

#### **Anotação nº 2**

*[...] Nessa hora, encontrei Edson, colega de pesquisa. Perguntamos à professora da sala se poderia entrar para observações. Explicamos sobre o projeto de pesquisa e dissemos que não iríamos incomodar. Ela não queria nos deixar entrar, mas disse para esperarmos na porta até que as crianças se acalmassem. A classe estava com muitos alunos, abafada e todos estavam muito, muito agitados.*

*Esperamos lá fora cerca de 10 minutos. A professora abriu a porta e perguntou se realmente nós precisávamos entrar e se não podia ser outro dia. Eu disse que poderia ser outro dia. Ela pensou um pouco e perguntou se nós não iríamos conversar nada com os alunos. Eu e o Edson dissemos que não. Então, sem nós insistirmos mais, ela disse que poderíamos entrar e que não era para repararmos a bagunça e completou: “esses alunos são meio especiais, essa classe é fogo... eles não ficam quietos”[...]*

*O caos estava instaurado. Muitos gritos, muito papel “voando”, bonés, os alunos estavam completamente sem direcionamento. A professora não falava alto e já tinha parado de pedir para que os alunos se sentassem. [...]*

*Durante o tempo, alguns alunos olhavam para mim. Olhavam mais para mim do que para Edson. Alguns acenavam com a mão e davam um sorrisinho. Depois de 25 minutos que a aula havia começado, a professora pediu para que todos fechassem os olhos e rezassem o “Pai nosso”. Somente alguns rezaram, outros não e continuaram conversando normalmente. Depois, ela disse (transcrevo conforme suas palavras foram ditas). “Pessoal, nesse mês de agosto é o mês do folclore. Folclore tem a ver com valores humanos e valores humanos têm a ver com provérbios populares. Então, escrevam 10 provérbios populares em seus cadernos e ilustrem. Exemplo: quem avisa, amigo é”. Ela escreveu essa proposta na lousa. Mas enquanto ela falava, contei 15 alunos em pé, conversando, escondendo bonés uns dos outros.*

*Somente algumas alunas que estavam na frente escutaram e começaram a fazer a atividade. Todos gritavam muito. Percebi que aquele barulho era uma poluição sonora. A professora começou a andar pela sala e explicar para alguns alunos o que era para ser feito.*

*A professora aproximou-se de mim e pediu desculpas pelo barulho e bagunça e disse que não estava bem, estava doente e com a pressão a ponto de ter um derrame cerebral. Ela disse que hoje a aula não rendeu nada, mas que não estava em condições de chamar a atenção dos alunos.*

*Eu disse que podia ficar tranquila. Ela ficou muito constrangida e eu mais ainda com a situação. Não sabia o que dizer para ela.*

*O sinal tocou e os alunos saíram correndo. Alguns até caíram na porta. 6º Ano- 3ª aula- 14h50- Ensino Religioso 29-8-2013*

Usando das palavras de Bourdieu (2009) “num estado do campo em que se vê o poder em toda parte, é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos [...] é um poder invisível” (Idem, p. 8).

Deparando-se com a leitura de Bourdieu, percebe-se que a professora não detém o poder simbólico que, nesse caso, é necessário para que se consiga trabalhar com os alunos. Porém, a compreensão dessa afirmação pode estar na disciplina curricular que ela leciona, no seu modo calmo e gentil de falar e agir, citado nas anotações, e na vontade de que os alunos a respeitassem como ser humano. Por outro lado, pode-se constatar que os alunos querem o poder para eles. O não prestar a atenção e o fazer o que bem quer, sem limite próprio, como esconder e jogar bonés, gritar, xingar e definitivamente não escutar o que a professora propõe, são sinais de um sistema simbólico (BOURDIEU, 2009) que aparece nitidamente nesta pesquisa. “O poder estruturante foi assim estruturado” (Idem, p.9) para ser sobressalente *nesta* aula, que aos olhos dos alunos, tem pouca ou nenhuma importância. A cultura dominante legitimou que as disciplinas importantes são, acima de tudo, português e matemática e as outras são apenas complementares. Como a classe dominante legitima isto nos concursos e nas provas de avaliações externas e internas das práticas escolares, com vistas a uma seleção na sociedade, os alunos e a professora têm esse sistema estruturado como legítimo. Para os alunos, percebe-se, aquele professor de matemática ou de português tem mais importância do que aquele que leciona valores humanos. Mais do que a violência física observada, predominou naquele campo a violência simbólica, pois tal produção simbólica “é um microcosmos da luta simbólica entre as classes: é o servirem os seus interesses na luta interna do campo de produção que os produtores servem os interesses dos grupos exteriores ao campo de produção” (Ibidem, p. 12).

Entre as relações de poder observadas, está a questão latente desta anotação que diz respeito à disciplina dos alunos. Weber (1982), antes de conceituar disciplina,

discorre sobre a autoridade carismática. Para ele, o líder para ser carismático tem que provar ter qualidades especiais, dons considerados como sobrenaturais e não acessíveis a todos.

Atentando para os atributos descritos por Weber sobre os líderes carismáticos, percebe-se que a professora em questão não os possui. O tom baixo da voz, a desistência em pedir silêncio, o descrédito dos alunos enquanto ela explicava a atividade, a insegurança da professora ao se dirigir à pesquisadora perguntando no início se precisaria necessariamente ser feita a observação naquele dia, o pedido de desculpas ao final da aula e, por fim, o conceito que ela tinha dos alunos dizendo que são *meio especiais, essa classe é fogo e não ficam quietos*, comprovam que ela não é, na expressão de Weber, uma líder portadora de qualidades carismáticas, pois, o líder carismático “toma a tarefa que lhe é adequada e exige obediência e um séquito em virtude de sua missão. Seu êxito é determinado pela capacidade de consegui-los.” (WEBER, 1982, p. 285).

Weber conceitua disciplina dizendo que “é apenas a execução de uma ordem recebida, treinada e exata, na qual toda crítica pessoal é incondicionalmente eliminada e o agente se torna um mecanismo preparado exclusivamente para a realização da ordem (Ibidem, p. 292). Nesse sentido, na visão de Weber, pode-se depreender que a professora não conseguiu a atenção para a aula porque não foi líder carismática. “Um herói carismático pode fazer uso da disciplina e na verdade terá de fazê-lo se desejar continuar expandindo sua esfera de domínio”. (WEBER, 1982, p. 293)

### **Anotação nº3**

*[...] Fiquei muitas vezes num hall que dá acesso à sala dos professores e à sala da direção, onde aguardava para as entrevistas com os professores. Ali vi muitos alunos chegarem machucados, chorando e serem tratados com ar de descaso e naturalidade pela Dionísia. Ela faz parte da equipe gestora da escola. A meu ver, é uma pessoa que está muito preocupada com o serviço administrativo e fica com aparência de tranquilidade quando todos os alunos estão em sala de aula. Sempre exalta a voz e exaspera muito na hora do recreio. Enquanto eu esperava no hall, um aluno chegou com um ‘galo’ na cabeça. Alguém tinha jogado de propósito algo em sua cabeça. Estava com a testa inchada. A Dionísia disse que era para ele ficar quietinho que a dor passava. Perguntou quem tinha jogado. O aluno disse, mas ela falou que depois ia ver. Sumiu, resolvendo outros problemas [...]. Depois, quando acabou o intervalo, Dionísia, (pasmey), perguntou para ele: “O que você está fazendo aqui? Vá pra sala!” Ele deu uma olhadinha para mim e foi. 21/11/ 2013- Tarde de muito calor e agitação na escola.*

Percebe-se por essas anotações o que Weber discutiu em seu livro acerca da Burocracia. A gestora demonstra o uso do poder tanto formal (burocrático) como

também o uso do poder simbólico, assim denominado por Bourdieu. A naturalidade no tratamento do aluno machucado que sofreu uma violência física no intervalo aponta para a preocupação excessiva com papéis e imposições internas e externas. Observa-se que para a gestora, a escola tem uma aparência de ordem e tranquilidade quando os alunos estão em suas salas de aula. O nervoso e a exasperação mostrada na hora do intervalo demonstram que ela teria que deixar de lidar com os afazeres administrativos (que naquele momento eram mais importantes) para prestar atenção nas pessoas, o que lhe causava um desconforto. Isso vem, na compreensão de Weber (1982) como reação à “perda de controle pelas regulamentações” (Idem, p. 240). Segundo o autor, a posição de poder que a burocracia requer, a saber, a disciplina em cumprir todas as regras advindas de instâncias superiores como demais gestores da escola e inspetores da secretaria de educação, faz com que não tenha tempo de realmente expressar em todos os momentos uma gestão democrática, mas ao contrário, autoritária e por vezes até desumana.

Quando a gestora desconsidera totalmente o ocorrido com este aluno, inclusive o machucado na testa que, segundo as anotações de campo, estavam visíveis; quando diz que vai verificar o que houve e não o faz e, ao voltar, aparentemente não lembra (ou ignora conscientemente) o que houve com esse estudante e a falta de alteridade que foi explicitada, pode-se compreender empiricamente o que Bourdieu (2009) disse teoricamente: o trabalho do poder simbólico pode fazer ignorar as violências que acontecem (BOURDIEU, 2009).

Outro fator relevante destacado nas anotações é o olhar do aluno para a pesquisadora. Esse *olhar* não pode ser encarado como uma despedida. Diz mais. A força em compreendê-lo pode revelar entendimentos como o descaso do Estado, que está personificado na pessoa da gestora como a percepção de que o aluno seria o “culpado” por ter sofrido aquela agressão e, por isso, deveria ser punido indo para a sala e não recebendo nem o tratamento físico; o sentimento de que ele era apenas mais um aluno machucado e que isso acontece todos os dias, portanto é normal. Além dessas compreensões, pode-se interpretar a atitude do aluno como sendo dominado pela gestora e que recebeu em seu corpo um efeito do poder adestrador (FOUCAULT, 1999) e naturalizado (BOURDIEU, 2004).

### **Considerações finais**

Neste artigo foram feitas três análises das anotações de campo que podem auxiliar na compreensão de que a escola pesquisada tem relações de poder que confirmam a manutenção e a reprodução, segundo Bourdieu (2009), de um *arbitrário cultural*, além de confirmar o estabelecimento de tramas para a *ordem social* das situações, de acordo com Weber.

Weber, Bourdieu e Foucault fundamentaram teoricamente as situações registradas nas anotações de campo. Há, todavia, a plena consciência de que as interpretações aqui feitas podem ser flutuantes e que o compreender deve ser controlado, como afirma Weber (1995).

Através dessas análises, percebe-se que tanto o poder simbólico como o formal estão instaurados na escola, não de forma tão democrática como a comunidade local a vê, mas as relações de poder que foram interpretadas, após análises, podem ser vistas como normalizadas, trabalhando a serviço da reprodução, que tenta inculcar em seus próprios atores de que são bons, melhores do que os de outras escolas, encarando as atitudes como legítimas e fazendo com que perpetue a cultura dos dominantes.

## **Referências**

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 6 ed. Campinas: Papyrus, 2001.
- BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 12 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009
- BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A Reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2 ed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- DENZIN, N. K. **The Research Act**, Englewood Cliffs, N.J., Prentice Hall, 1989.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Microfísica do poder**. 14 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999
- GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4 ed. São Paulo: Ed. Atlas S.A.,1995
- WEBER, M. **Ensaio de sociologia**. Org. Int. H.H. Gerth e Wright Mills. Trad. Waltensir Dutra. 5. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982
- \_\_\_\_\_, **Metodologia das Ciências Sociais**. Parte 1. 2 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1995
- \_\_\_\_\_, **Metodologia das Ciências Sociais**. Parte 2. 2 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1995