

FACULDADE NOVOS HORIZONTES
Mestrado Acadêmico em Administração

**RELAÇÕES DE PODER ENTRE DOCENTES:
percepção de professores de cursos de Administração**

Maria do Carmo Teixeira Costa

Belo Horizonte
2008

Maria do Carmo Teixeira Costa

RELAÇÕES DE PODER ENTRE DOCENTES:
percepção de professores de cursos de Administração

Dissertação desenvolvida e apresentada no Programa de Mestrado Acadêmico em Administração, da Faculdade Novos Horizontes, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Administração.

Orientador: Professora Dra. Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo

Área de concentração: Organização e Estratégia

Linha de Pesquisa: Relações de Poder e Dinâmica das Organizações

Belo Horizonte

2008



Faculdade Novos Horizontes
Mestrado Acadêmico em Administração

**MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO
DA FACULDADE NOVOS HORIZONTES**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Organização e Estratégia

MESTRANDO(A): **MARIA DO CARMO TEIXEIRA COSTA**
Matrícula: 770026

LINHA DE PESQUISA: Relações de Poder e Dinâmica das Organizações

ORIENTADOR(A): Prof^a. Dr^a. Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo

TÍTULO: **RELAÇÕES DE PODER ENTRE DOCENTES: PERCEPÇÃO DE
PROFESSORES DE CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO.**

DATA: 24 de Abril de 2008.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo
ORIENTADORA (Faculdade Novos Horizontes)

Prof. Dr. Fernando Coutinho Garcia
(Faculdade Novos Horizontes)

Prof^a. Dr^a. Kely César Martins de Paiva
(Faculdade Novos Horizontes)

Prof^a. Dr^a. Íris Barbosa Goulart
(FEAD / UFMG)

Prof^a. Dr^a. Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo
ORIENTADORA (Faculdade Novos Horizontes)

Dedico a todos vocês que trilham comigo os caminhos desta busca, e que, mesmo sob a circunstância de profunda renúncia, são capazes de me compreender e me ajudam a amenizar a força implacável deste meu desejo.

AGRADECIMENTO

Agradeço sempre, e primordialmente, a Deus.

Aos meus pais, ao meu irmão, avós, tios, sobrinho, primos e amigos que durante a trajetória se privaram da minha presença, em favor do meu desenvolvimento e sonho maior.

A minha professora orientadora, pelo profissionalismo, dedicação e ensinamentos e aos outros professores do Programa de Mestrado pelo auxílio, em face da construção do meu conhecimento.

Aos colegas desta jornada, pela constante participação e aos dos grupos de estudos e os que se tornaram mais íntimos, minha gratidão pelos incentivos.

Aos docentes participantes da minha rede de relacionamentos e aos colegas de trabalho, pois se tornaram modelos para a minha inspiração.

Aos meus alunos, por se constituírem em fonte maior da minha aprendizagem.

A educação da mente custa esforço.

Um esforço voluntário e consciente.

Recorda isso com freqüência; Recorda também, que esse esforço é vida, porque cria energias que suprem amplamente os desgastes que todo esforço ocasiona.

Além disso, não se esqueça que pões à prova, com muita vantagem para ti, a tua capacidade de produzir, fazer, e realizar.

Carlos Bernardo Gonzales Pecotche

RESUMO

O tema desta dissertação - Relações de poder entre docentes universitários - é considerado de difícil exploração e conta com poucas referências bibliográficas devido às sutilezas e obscuridade que o envolve. Buscou-se descrever e analisar como ocorrem as relações de poder e a sua interferência no cotidiano dos docentes que ministram aulas no curso de Administração, na Região de Belo Horizonte. A fundamentação teórica deste trabalho privilegia os autores Eugène Enriquez, Pierre Bourdieu, Michel Crozier, Michel Foucault, Jean-François Chanlat, José Henrique de Faria, Cristina Amélia Carvalho e Marcelo Milano Falcão Vieira dentre outros, que se destacam no assunto. A pesquisa foi realizada em Belo Horizonte, no mês de dezembro de 2007, para a qual foi adotada a abordagem qualitativa, em metodologia descritiva. Os sujeitos da pesquisa foram professores de cursos de Administração, que atuam em onze instituições de ensino superior privadas. A técnica de coleta de dados foi a entrevista estruturada e a forma de escolha dos entrevistados foi a indicação, com a aplicação da técnica da bola de neve. A análise dos dados foi orientada por matriz de análise temática consolidada no Núcleo de Relações e Tecnologias de Gestão - Nurteg, da Faculdade Novos Horizontes, possibilitando a identificação de doze subcategorias temáticas, destacadas pela percepção dos docentes entrevistados. Conclui-se a pesquisa com o atendimento aos objetivos e o reconhecimento das dificuldades impostas às possíveis alternativas de solução para o problema. Foram identificadas nove categorias das decorrências das relações de poder entre os docentes e constatados sentimentos angústia, ciúme e inveja, dentre outros, permeando as práticas de influência. Os resultados encontrados sugerem que coexistem no cotidiano do trabalho educativo sentimentos ambivalentes e contraditórios nas relações entre os docentes e que os mesmos experimentam impotência, fragilidade e inoperância funcional. As formas de influência se dão a partir das dissimulações, da explicitação da influência pessoal e profissional, das ações em benefício próprio, além da utilização da rede de relacionamentos. Essas redes, quando potencializadas, se transformam em força, dando suporte às intimidações e reivindicações, sobressaindo-se os jogos de interesses. Além disso, verificou-se que essas relações de poder entre pares interferem na organização do trabalho docente, sugerindo-se que sejam analisadas também com a finalidade de otimizar a gestão acadêmica. Esses resultados podem e devem ser apropriados para fins de estudo, em face ao desenvolvimento de novas reflexões e oportunidades de pesquisa.

Palavras-Chave: Relações de poder. Manifestação das relações de poder entre docentes. Gestão acadêmica.

ABSTRACT

The subject of this dissertation - Relations of being able between university professors - is considered of difficult exploration and counts on few bibliographical references due to the subtleties and blackness that involves it. One searched to describe and to analyze as the relations of power and its interference in the daily one of the professor who gives lessons in the course of Administration, in the Region of Belo Horizonte. The theoretical base of this work privileges authors Eugène Enriquez, Pierre Bourdieu, Michel Crozier, Michel Foucault, Jean-François Chanlat, Jose Enrique de Faria, Cristina Amélia Carvalho and Marcelo Milano Falcão Vieira among others that stand out in the subject. The research was carried through in Belo Horizonte city, in the month of December of 2007, for which the qualitative boarding was adopted, in descriptive methodology. The citizens of the research had been professors of courses of Administration that act in eleven private institutions of superior education. The technique of collection of data was the structuralized interview and the form of choose of the interviewed ones was the indication, with the application of the technique of the snow ball. The analysis of the data was oriented by matrix of thematic analysis consolidated in the Núcleo de Relações e Tecnologias de Gestão - Nurteg, of the Faculdade Novos Horizontes, making possible the identification of twelve thematic subcategories, detached for the perception of the interviewed professors. It is concluded research with the attendance to the objectives and the recognition of the difficulties imposed to the possible alternatives of solution for the problem. They had been identified nine categories of the results of the relations of power between the professors and evidenced feelings anguish, jealousy and it envies, among related others, permeate the practical ones of influence. The joined results suggest that they coexist in daily of the educative work the ambivalent and contradictory feelings of the relations between the professors and that the same ones try impotence, fragility and functional inoperance. The influence forms give from the dissimulations, of the explicitation of the personal and professional influence, of the actions in proper benefit, assured for the use of the net of relationships. These nets, when potentialized, transform into force, giving have supported to the intimidations and claims, to stand out itself the games of interests. Beyond the displayed one, it was verified that these relations of power between pairs intervene in the conditions and in the organization of the teaching work, suggesting it that they are also analyzed, with the purpose to optimize the academic management. These results can and must be appropriate for ends of study, in face to the development of new reflections and chances of research.

Word-Key: Relations of being able. Manifestation of the relations of power between professors. Academic management.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1	Nível de titulação dos entrevistados	97
GRÁFICO 2	Natureza da instituição da graduação	98
GRÁFICO 3	Condição da relação de trabalho	99
GRÁFICO 4	Tempo de experiência na docência	100
GRÁFICO 5	Atividade profissional concorrente	101

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Os dez maiores cursos por número de matrículas e Concluintes - Brasil 2006	69
TABELA 2	Indicativos de controle formal do trabalho docente	73
TABELA 3	Indicativos de avaliação formal do trabalho docente	74
TABELA 4	Indicativos de verificação informal	75
TABELA 5	Controle da presença	78
TABELA 6	Relatórios administrativos e acadêmicos	80
TABELA 7	Instrumentos institucionais de controle	84
TABELA 8	Síntese dos jogos de interesse	110
TABELA 9	Formas de influências pessoais e profissionais	113
TABELA 10	Ação em benefício próprio	115
TABELA 11	Formas de Dissimulação	117
TABELA 12	Utilização do relacionamento com o discente	123
TABELA 13	Compartilhamento de conhecimento e material didático	126
TABELA 14	Experiência profissional	131
TABELA 15	Sentimento de angústia	137
TABELA 16	Outras emoções relatadas	147
TABELA 17	Desautoriza e desqualifica	153
TABELA 18	Forma grupos de interesse	155
TABELA 19	Troca informação e conhecimento	157
TABELA 20	Colabora e coopera	159
TABELA 21	Disputa e compete	163
TABELA 22	Prejudica pessoal e profissionalmente	166
TABELA 23	Constrange e adoce	170
TABELA 24	Impõe ao outro informalmente	172
TABELA 25	Resiste e rebela	173

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

C	Coordenador
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPA	Comissão Permanente de Avaliação
DCN	Diretriz Curricular Nacional
E	Entrevistado
Eaesp	Escola de Administração de Empresas de São Paulo
Ebap	Escola Brasileira de Administração Pública
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Esan	Escola Superior de Negócios
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FNH	Faculdade Novos Horizontes
IES	Instituição de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacional “Anísio Teixeira”
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBA	Master Business Administration
Nurteg	Núcleo de Relações e Tecnologias de Gestão
Prouni	Programa Universidade para Todos
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior
Unesco	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Problemática	16
1.2 Justificativa.....	27
1.3 Objetivos	22
1.3.1 Geral	22
1.3.2 Específicos.....	22
1.4 Alternativas de Análise	23
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
2.1 O Poder.....	30
2.2 Poder - Indivíduo e Organização	32
2.3 Relações de Poder.....	38
2.4 Relações de Poder na Instituição de Ensino Superior.....	41
2.5 Relações entre Docentes no Ambiente de Trabalho.....	44
3 METODOLOGIA	50
3.1 Tipo de Pesquisa	51
3.2 Coleta de Dados e Instrumentos	52
3.3 Universo e Sujeitos da Pesquisa.....	53
3.4 Tratamento dos Dados	55
4 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS NO BRASIL ..	59
4.1 Contextualização Histórica.....	59
4.2 Estrutura e Organização das Instituições de Ensino Superior.....	63
4.3 Curso de Administração	66
4.3.1 Controles Exercidos pelos Coordenadores de Cursos de Administração.....	70
4.3.2 Controles Exercidos na Percepção dos Professores Entrevistados	76
4.3.2.1 Formas de Controle Formal.....	77
4.3.2.2 Formas de Verificação Informal.....	87

5 MANIFESTAÇÕES DAS RELAÇÕES DE PODER: RESULTADOS

ENCONTRADOS	95
5.1 Perfil do Grupo Docente Participante da Pesquisa	96
5.2 Manifestações das Relações de Poder entre Docentes	101
5.2.1 Jogos de Interesse	103
5.2.2 Ação Pessoal e Profissional em Benefício Próprio	110
5.2.3 Dissimulações.....	116
5.2.4 Utilização da Rede de Relacionamento	118
5.2.5 Utilização do Relacionamento com Superiores	119
5.2.6 Utilização do relacionamento com o Discente.....	121
5.2.7 Atuação em Atividades Integradas e Práticas Interdisciplinares	123
5.2.8 Compartilhamento de Conhecimento e Material Acadêmico.....	125
5.2.9 Publicações e Participações em Congressos.....	127
5.2.10 Titulação e Formação Continuada	128
5.2.11 Experiência Profissional	128
5.3.12 Resultados das Avaliações.....	132
5.4 Preponderância de Sentimentos e Sensações nas Relações de Poder entre Docentes	135
5.5 Decorrências das Práticas das Relações de Poder no Cotidiano do Trabalho Docente.....	147
5.5.1 Desautoriza e Desqualifica	150
5.5.2 Forma Grupos de Interesse	153
5.5.3 Troca Informação e Conhecimento.....	155
5.5.4 Colabora e Coopera.....	157
5.5.5 Disputa e Compete	159
5.5.6 Prejudica Pessoal e Profissionalmente	163
5.5.7 Constrange e Adoece	166
5.5.8 Impõe ao Outro Informalmente.....	170
5.5.9 Resiste e Rebela	172
6 CONCLUSÕES.....	175
REFERÊNCIAS	178
APÊNDICES.....	185

1 INTRODUÇÃO

Nas sociedades organizadas, torna-se necessária a compreensão dos fenômenos sociais, revelando suas implicações e dimensões na vida social contemporânea. Este estudo busca evidenciar e refletir sobre os resultados empíricos das manifestações das relações de poder entre docentes atuantes no curso de Administração, bem como destacar possíveis interferências dessas relações no fazer pedagógico cotidiano, considerando as manifestações e as formas de controle exercidas, explicitando os sentimentos e as decorrências originadas nessas práticas.

Não importa a nação, a raça ou o grau de instrução de cada um, o relacionamento entre as pessoas, seja em nível pessoal ou profissional, estabelece relações de poder, e podendo gerar conflito e polêmica. Diferentes teorias buscam explicar por que o ser humano busca o poder. Na antiguidade filósofos já se dedicavam ao estudo da exacerbação do poder condenando-a por considerar desmedido o desejo de mais e mais poder, prazer e riqueza.

Embora os avanços nas tecnologias da gestão transformem em incentivos às novas iniciativas, a complexidade do fenômeno das relações de poder e as variáveis que o contornam mostram que não são simples as razões para explicá-lo. Teoricamente sua manifestação se dá às vezes, sob o envolvimento com a mais pura emoção e ora se apresenta preso aos grilhões da razão, ora outras teses apresenta o fenômeno das duas instâncias misturadas se confundindo.

Os esforços desenvolvidos para a construção deste estudo foram direcionados para as relações de poder entre pares, não sendo objeto de pesquisa, as relações de poder inseridas na cadeia escalar. Optou-se pelo conhecimento das manifestações e das formas das relações de poder entre pares, num mesmo nível da estrutura organizacional, abstendo-se de tratar de deveres e obrigações para com a organização. A menção à Instituição de Ensino Superior (IES) se dá por se tratar de ambiente comum a todos, além de campo de pesquisa, pois as representações dos docentes carecem desse lócus para suporte das suas reflexões e sínteses.

Nas IES's prevalece um ambiente de trabalho, onde as relações entre os docentes se desenvolvem no mesmo nível hierárquico, intermediadas pelas condições e organização do trabalho, conforme estabelecido pelo desenho da estrutura organizacional e pelo estilo de gestão dominante.

Estes espaços educativos, embora estejam organizados sob os princípios da racionalidade, da hierarquia, da interdependência entre os órgãos, deixam transparecer, no cotidiano, que é por meio das relações entre os participantes que ocorre a dinâmica do trabalho e instalam-se as condições necessárias para o desempenho da docência.

Em concordância com o que preconizam Carvalho e Vieira (2007), têm-se a constituição das organizações como coalizões de múltiplos e díspares interesses a serem alcançados por ingerências individuais e particulares.

Assim considera-se que os indivíduos nas organizações procuram alcançar seus objetivos pessoais, os objetivos do seu grupo de interesse ou os objetivos mais amplos da coalizão onde estão integrados. Ainda que aceite a pluralidade, e por isso a divergência, entre os objetivos dos indivíduos e dos grupos sociais, essa perspectiva não incorpora as lutas políticas e ideológicas que ocorrem no espaço social nem permite que a compreensão das organizações seja afetada por tal dinâmica. (CARVALHO; VIEIRA, 2007, p. 37).

Observa-se que, para o desempenho da função docente, existem as trocas de influências recíprocas entre os docentes inscritos numa mesma matriz curricular, se constituindo em grupo de interesse, e que relacionamentos pessoais e profissionais se sustentam e se diluem na prática pedagógica e no ambiente do trabalho.

À primeira vista, as condições e a organização do trabalho se ajustam como instrumentos de articulação para a realização das atribuições da função. No caso dos docentes, eles se comunicam para filtrar comportamentos, desenvolver temáticas interdisciplinares, ajustar metodologias e levantar informações sobre o grupo de discentes. As suas atividades são coordenadas em instância superior pelo coordenador de curso, que se responsabiliza pela condução e articulação da política inserida no projeto pedagógico do curso.

No relacionamento humano, devido às várias possibilidades de diálogo, interfere força atribuída à vontade individual, indicando a pessoa como capaz de assumir responsabilidades, limitar e reconhecer necessidade presente e futura formulando e aplicando soluções. Por meio dessa força de vontade vêem-se promovidas as alterações na consciência e no *status quo* atingido pelo indivíduo, tornando-o apto às relações sociais e, a partir delas, às relações produtivas.

A dinâmica operacional na IES, em seu grau de complexidade, permite análise e interpretação das questões relativas ao paradoxo das relações de poder entre docentes. Conforme Vasconcelos e Vasconcelos (2004), a abordagem pode conferir às contradições e às percepções paradoxais dos indivíduos interações e comprometimento das ações desenvolvidas no dia-a-dia, influenciando a sua capacidade de se relacionar individualmente ou em grupo, em face dos abalos e rupturas na afetividade originada em ansiedades e medos, dentre outros sentimentos.

Considerando os aspectos relativos à integração e diferenciação citados por Lawrence e Lorsch (1973) que envolvem as organizações e, neste caso, as IES's, chama-se a atenção para que, de modo geral, essa estrutura organizacional permanece inalterada ao longo do tempo, sob a forma linear com três ou quatro níveis hierárquicos. Os docentes profissionais graduados em suas especialidades estão alocados sob a responsabilidade de uma coordenação que os submete, fiscaliza e regula atribuições, cobrando desempenho e melhorias constantes, a fim de observar preceitos enunciados no projeto pedagógico do curso.

Cabe à empresa mantenedora acatar orientações governamentais, pelo fato de receber por delegação a incumbência de propiciar à sociedade os cursos sobre os quais se vê preparada para oferecer. Desta feita, ela deve se organizar para “criar instituições que, internalizadas pelos indivíduos, facilitassem ao máximo o acesso à autonomia individual e a possibilidade de participação efetiva em qualquer poder explícito existente na sociedade.” (CASTORIADIS citado por ENRIQUEZ, 2007, p. 9). Nesse ambiente devem se dar comunicações formais e informais, decisões e trocas de conhecimentos, bibliografias, metodologias, dentre outras condições facilitadoras do desempenho da função docente, incluindo as relações de poder.

1.1 Problemática

O corpo docente é responsável pela atividade-fim da organização educativa, representando comparativamente à organização produtiva, o ambiente de um fazer técnico especializado. Concentra grande número de profissionais da IES, que exerce a função de docente, cuja atuação reflete o vigor e a energia da autonomia que lhe é tradicionalmente concedida para o desempenho das suas atribuições educativas.

Militam nesse nível da organização acadêmica, profissionais, que detêm autoridade e autonomia em seu desempenho. Existem muitas abordagens para essas questões ligadas à autonomia docente, inclusive a que a faz ser legitimada pelo saber, ressaltando a influência que uns professores podem vir a exercer sobre outros. Não, obstante a gama de relações sociais não se voltarem especificamente para as relações de poder entre os pares, ocorrem situações no cotidiano docente, que podem provocar constrangimentos, sentimentos de inadequação e gerar conflitos. É onde se concentram, também, as ações sobre as quais se sustentam as possibilidades de cooperação, colaboração e auxílio, em face da emulação dos ritos, jogos de influências e manifestações implícitas ou explícitas das relações poder.

Quando os interesses de pessoas e de grupos de pessoas acabam por ficar divergentes e irreconciliáveis, pode ocorrer uma ruptura, como numa quebra de contrato, desvinculando relações e comportamentos. A constância dos desacordos, inclusive de forma explícita, permite demonstrações simbólicas de força, e os desentendimentos entre pares parecem ser mais constantes do que quando se trata de suas relações com outras instâncias, na mesma estrutura organizacional.

É possível que a trajetória dos constrangimentos causados pelos sentimentos decorrentes dos incômodos e da desconfiança, em face da ruptura no padrão de relacionamento, venha a apresentar inquietude, e desta à instalação de uma crise de longo prazo, no relacionamento entre os pares. Além de se posicionar a mercê de seus colegas, sentindo-se exposto a humilhações e solitário, o docente pode vir a se sentir ignorado, promovendo, paulatinamente, o seu afastamento do grupo de trabalho com o qual não se sente bem em relacionar.

Com esse sentimento de rejeição, pode o docente passar a isolar-se gradualmente, até adotar mecanismos de fuga, inicialmente, por conta de rápidas chegadas e velozes saídas da sala de professores, sem cumprimentos e até mesmo demonstrando insatisfação e descontentamento. Não estão ausentes dessas manifestações de resistência as faltas ao trabalho e licenças médicas, com um afastamento maior, quiçá por comprometimento psiquiátrico.

A influência das relações de poder se dá em nível formal e informal, por meio do desempenho da função e da dinâmica das relações do trabalho, desenvolvidas no âmbito do curso, na IES. Apresentando-se não só como um fenômeno inerente às relações entre docentes, em IES, mas em qualquer ambiente e em qualquer tipo de organização, reconhece-se de antemão que as relações sociais e seus resultados podem ser vistos das mais diferentes formas, ou seja, desde as relações amistosas e afetivas de integração, às conflituosas, competitivas e constrangedoras.

Considerando as questões acima relatadas, sobressai-se como pergunta de partida para a pesquisa, a seguinte indagação: Como ocorrem as manifestações das relações de poder entre docentes, e como elas interferem no cotidiano destes profissionais, na opinião dos entrevistados?

Busca-se com a resposta a essas questões a compreensão de como os docentes atuam com seus pares, em seus relacionamentos cotidianos e como eles exercem sua influência no mesmo nível hierárquico, desconsiderando as exigências de titulação exigida pelo cargo.

1.2 Justificativa

O interesse em desenvolver este estudo sobre as relações de poder entre docentes que atuam em instituições privadas de ensino superior e que ministram o curso de Administração, se prende à idéia de tentar compreender o que vêm essas manifestações influenciar no cotidiano profissional. As relações de poder, ao influírem no ambiente econômico, nas disputas políticas e mesmo nas ideologias

mantidas no espaço de trabalho, merecem ser revisitadas de tempo em tempo, em face do avanço tecnológico e alterações nas dimensões culturais da humanidade.

Busca-se, também, enveredar pelos caminhos de como essa forma de relação social na IES se instala e prolifera entre os docentes. A questão dessa existência, enquanto um paradoxo, tanto pode se encaixar como pressuposto quanto se apresentar como resultado das manifestações das relações sociais, por meio de influências e de poder entre os pares.

Desde tempos imemoriais, as sociedades se envolvem em conflitos e violências, em face da natureza das relações sociais no convívio em grupos. Os conflitos humanos sempre estiveram presentes no cotidiano social e, normalmente, são explicitados em programas sensacionalistas de rádio, televisão, tablóides, artigos de jornais, assim como em textos voltados para a educação. Aliás, a violência vem sendo registrada nos mais antigos pergaminhos e manifestada nas mais diferentes formas de tempo e espaço.

É importante chamar atenção para o fato de que todo espaço social é também um espaço de conflito e negociação. “Bauman (2003) argumenta que a unidade, o consenso no convívio é alcançado a partir de exaustivos acordos, sempre ameaçado por novas demandas coletivas e questionamentos individuais.” (SHIKIDA, 2005, p. 19).

Provavelmente, poucos se recusam a submeter-se a influência de profissional, cujas características asseguram a ostentação de um saber sistematizado e o envolvimento constante com as atualizações relativas ao seu fazer funcional.

Também se destaca o profissional sempre atento ao atendimento de expectativas, demonstrando constante afirmação de autoconceito e reconhecimento da importância da função que desempenha (CONTRERAS, 2002).

Estes, dentre outros aspectos destacam a realidade do cotidiano docente e, no imaginário social, a figura do professor é reconhecida por todos, com uma carga de conhecimento que lhe é inerente, o mérito do estudo e atualização, e a estima e a dedicação.

Em uma IES, centro de saber por excelência e espaço para a construção do conhecimento acadêmico-científico, as características citadas são almeçadas pelos docentes, a fim de retratar o domínio do conhecimento neste ou naquele conteúdo. O ambiente de ensino por si só permite, num colóquio interativo, a descoberta de motivo determinante, a busca da verdade e, conseqüentemente, o revelar do saber.

[...] as faculdades e universidades surgem como locais de encontro e de convivência entre educadores e educandos, que constituem um grupo que se reúne e trabalha para que ocorram situações favoráveis ao desenvolvimento dos aprendizes nas diferentes áreas do conhecimento, no aspecto afetivo-emocional, nas habilidades e nas atitudes e valores. (MASSETO, 1998, p. 14).

Os docentes são mediadores no processo de aprendizagem dos alunos, construtores e estimuladores das potencialidades, responsáveis pela articulação entre vários conhecimentos para ministrar o conteúdo especificado e avaliar os progressos alcançados pelos alunos. Desenvolvem ações para a reflexão e entendimento do saber, fazendo uso dos conhecimentos como o mecanismo de ensino-aprendizagem e controle de resultados e, por meio deles, se manifestam em relações de poder.

Em um ambiente propício para o desenvolvimento da função docente, espera-se respeito e confiança, trazendo a toda a comunidade acadêmica os benefícios da tolerância e do entendimento.

Situações inadequadas de constrangimento e perturbação, em face das manifestações das relações de poder entre os pares podem interferir no cotidiano docente e fugir do que preconizam as tradições do fazer educativo (MASSETO, 1998), ou seja, trocas constantes visando o compartilhamento, a construção do conhecimento, a compreensão e a generosidade entre os colegas.

O rol de constrangimentos pelo que se convencionou chamar de manifestação das relações de poder é muito extenso, e sem dúvida, se estudada, levará ao entendimento da complexidade da situação, sob a ótica do objetivo educativo, numa relação de causa e efeito entre os fatos, e destes, pelo efeito dominó, atingindo toda a coletividade docente.

Podem-se encontrar relações de caráter sutil e ambivalente, subentendidas em discursos pouco claros, resultantes de disputas ou imposição de interesses de determinado docente, ou grupo de docentes sobre outro. Relacionamento efêmero, fugaz devido às questões particulares e individuais de cada docente, engorda a lista das ações que trazem contrariedade à coletividade docente.

A justificativa apresentada para o desenvolvimento desta pesquisa centra-se no restrito conhecimento sobre as manifestações de relações de poder e na busca das formas explícitas ou implícitas que influenciam o cotidiano dos docentes que atuam em IES's privadas, no curso de Administração, considerando percepção que o grupo de entrevistados tem sobre o assunto.

A escolha recaiu sobre o docente que ministra aulas no curso de Administração, por serem, antes de docentes, profissionais que detêm conhecimento sobre a dinâmica das organizações, gestão de pessoas, condições e organização do trabalho, servindo como pano de fundo, para a identificação das formas de influência e de relações de poder entre os pares.

A competência exigida para atuação neste nível de ensino, não só determina a qualidade do trabalho profissional, como também, das relações sociais, podendo prejudicar toda a comunidade acadêmica quando situações fogem ao controle, seja por descompasso da disciplina, desvio do conteúdo programático, falta de material instrucional ou dificuldade no relacionamento. Apesar do aspecto múltiplo e diversificado das manifestações das relações de poder, a proposta deste estudo direciona os esforços de pesquisa, para reunir e articular, a partir da percepção dos docentes entrevistados, não só os problemas sociais concretos, como: influência, constrangimento, violência, desigualdade, dentre outros temas, mas também novos elementos que a pesquisa vier a gerar.

De maneira geral, as pesquisas voltadas para a área social aplicada, envolvendo problemas do cotidiano profissional, notadamente as que discutem as relações de poder, retratam um aspecto da realidade vivida na organização acadêmica, principalmente quando se buscam relações equânimes, nestes espaços de ensino-aprendizagem e assim, um fazer pedagógico mais coerente e produtivo.

Para o profissional de Administração espera-se, de forma pontual e específica, que os resultados produzidos por esta pesquisa possam contribuir para a geração de políticas de gestão mais compatíveis com as necessidades do ambiente de trabalho docente, sua organização e condições, visto ser o docente do curso de Administração conhecedor e disseminador dos métodos e técnicas de gestão organizacional.

É notório o aumento dos estudos e pesquisas sobre as organizações que atuam sob delegação governamental, ou seja, empresas privadas marcadas pela interpenetração nos espaços públicos, prestando serviços autorizados e reconhecidos pela instância de governo e cujos resultados devem estar circunscritos às normas regulamentares.

Certamente, este estudo pode vir a despertar, no âmbito da academia, o aprofundamento do conhecimento sobre o tema de forma mais específica à profissão docente no ensino superior, considerando que se busca resposta, em nível científico, para compor e ajustar orientações sobre as relações de poder entre pares, em organizações que prestam serviços delegados à sociedade.

Aos professores, educadores e pesquisadores de outras áreas do saber, a contribuição pode se dar por representar a possibilidade de um conhecimento renovado sobre o espaço educativo, locus maior da transmissão de conhecimentos historicamente construído para a socialização e humanização da sociedade. Deverão ser evidenciados os pontos comuns encontrados, aprofundadas as diferenças, exploradas as expressões integradoras e de rompimento entre as relações de poder e discutidas as formas de suas manifestações.

Por fim, busca-se a compreensão que minimamente implique em possibilidade e caminho para trazer avanços a esse tão discutido argumento justificando, também, a elaboração desta dissertação para contribuir, de forma incondicional, com a construção do saber no campo das organizações.

1.3 Objetivos

1.3.1 Geral

Esta pesquisa busca descrever e analisar as manifestações, as formas e as conseqüências das relações de poder entre docentes, no seu cotidiano, segundo a percepção do grupo de professores entrevistados.

1.3.2 Específicos

Considerando a idéia central deste estudo, destacam-se a seguir as etapas com as quais se objetiva o alcance das metas, para agregar consistência e definir as especificidades, em face do enfoque maior na percepção dos docentes entrevistados:

- levantar junto a coordenadores de cursos de Administração as formas de controle do trabalho docente;
- identificar, considerando a percepção dos docentes, como se manifestam as relações de poder entre pares, em suas interações no cotidiano;
- determinar as formas de controle e influência exercidas pelos pares nas relações cotidianas, segundo a percepção dos docentes;
- relacionar, conforme a percepção dos docentes, as decorrências das práticas das relações de poder, indicando como elas interferem no cotidiano destes profissionais.

1.4 Alternativas de Análise

Várias questões podem irromper para justificar uma conclusão, como por exemplo: ocasionar o tráfico de influência com o objetivo de exercer o poder. Pode-se também conjecturar sobre outras formas de expressão dessas manifestações ligadas às formas mais insidiosas e sutis, pois se supõe que nestas questões os resultados alcançados trazem satisfação.

Muitas podem ser as formas de articulação entre diferentes estratégias para promover a derrocada de inimigos e justificar a satisfação no próprio exercício do poder. Ainda pouco pesquisadas em sua especificidade, as formas de manifestação das relações de poder entre docentes e, conseqüentemente, as formas de controle exercidas sobre os pares podem retratar diferentes posições, ampliando o leque de alternativas para outras pesquisas.

Não há como negar que este estudo exige muita dedicação, além de esforços múltiplos para criar interação e categorizar os vários discursos dos autores que tratam do tema das relações de poder. Alguns se complementam outros se excluem, mas todos emprestam grande contribuição prática à discussão.

Certamente as alternativas analíticas que não venham a corresponder às expectativas, poderão dar início a uma nova pesquisa e, em última instância, pode-se pretender alinhar conceitos, considerar outras estratégias metodológicas, reunir mais informações sobre o tema ou agregar novos valores às disseminadas até esta oportunidade.

Encontra-se num dos preceitos de Chanlat (1996, p. 64), importante argumento para a geração de alternativa de análise, quando ele afirma que “questões de espaço-tempo tornam-se necessárias para garantir a ação organizacional [...] a interpretação das regras deveria ser disciplinada, regulada, se novos poderes não surgissem e se os poderes já instalados não se transformassem”, ou seja, a mudança tem no tempo um aliado, devendo ser revistas as normas e regulamentos com o passar do tempo, para a absorção dos progressos e ajustes.

As constantes atualizações, mudanças e transformações colocadas diariamente às situações e contextos, demonstram que no tempo-espço novas análises podem ser realizadas. Desta forma, este autor reconhece que na realidade não são só as formas de poder que sofrem mutações, mas, também, novas e variadas formas de relações de poder surgem em decorrência dos avanços e ressurgem, dando margem a outros tipos de manifestação.

Para Chanlat (1996) o poder é legitimado por meio de regras e estas, para serem interpretadas, devem ser reguladas, disciplinadas. O corpo docente das IES's respeita normas e regulamentos legitimados institucionalmente, mas, no entanto, não se mostra capaz de solucionar seus próprios impasses.

Nesta seara, aspectos da pesquisa podem vir a demonstrar as possibilidades de realizações por intermédio das redes de relacionamento e dos grupos de interesses, enquanto instâncias de diálogo, proteção e reivindicação. O limite imposto para essas relações se coloca na ação inescrupulosa, como também se atém às características individuais do docente.

Assim, Chanlat (1996, p. 64) se posiciona sobre o paradoxo do poder: “o poder é uma ação que aumenta em princípio com a autoridade que a delega; a delegação de autoridade só pode efetivar-se através de regras que comportam necessariamente liberdade, e esta liberdade dá potencialmente poder a quem é delegada.” Ou seja, no âmbito da IES, a autonomia dispensada aos docentes transfere consigo a autoridade, originando ampla liberdade de ação em sala de aula. Nesta esfera da ação constata-se o paradoxo da delegação da autonomia. O fato de haver a autonomia diferenciada pode ser a forma para compreender as manifestações das relações de poder, nem que circunstancialmente elas se dêem por reserva de espaço.

O outro pressuposto com possibilidade de ser averiguado favorece a compreensão das manifestações das relações de poder entre os pares, sob o ponto de vista de que “a violência no trabalho remete às relações de poder que se estruturam a partir das especificidades da forma de organização e de gestão do trabalho, a partir do modo de produção social.” (SOBOLL, 2006, p. 194).

A autora ressalta a ocorrência de estratégias de defesa psíquica, que resulta em disputa, competição, enfim, que trazem motivação para o constrangimento, rivalidade e conflito entre pares, camuflados pela violência psicológica e moral.

Espera-se haver propiciado a visão inicial dos caminhos que serão trilhados na abordagem deste tema, revertendo, como se pode observar a seguir, toda a estrutura do estudo para a análise das relações de poder entre os docentes. Sejam elas originadas nas possibilidades de interações, cooperações, colaborações, disputas, competitividade, retratando conflitos e contradições entre os docentes.

Conclui-se este primeiro capítulo, após evidenciar aspectos sobre o poder e as relações de poder, dar-lhes dinamicidade na relação tempo-espacial, conservando seus valores, evidenciando as crenças e, obviamente, mostrando a gama de contextos e significados diferenciados em que eles se apresentam. A fim de ampliar a compreensão organizaram-se a explanação da problemática, justificativa, objetivos, e alternativas de análise, elementos constituídos para esclarecer realizações.

No capítulo 2, da fundamentação teórica, estão tratados os assuntos referentes ao poder, às relações de poder, às manifestações de poder nas IES's e às relações de trabalho entre os docentes. Objetiva-se a construção de referencial teórico, de forma a traçar as linhas mestras de raciocínio para subsidiar a análise dos resultados obtidos na pesquisa de campo.

As especificações metodológicas e o caminho trilhado para o alcance dos resultados estão divulgados no capítulo 3, que se constitui a fim de nortear o “como” e o “porquê” das realizações, esclarecendo a técnica da bola de neve, utilizada para o agrupamento dos entrevistados. De seus subitens, constam a apresentação dos tipos de pesquisa, indicando sua aplicação e envolvimento na coleta de dados, o instrumento utilizado, a identificação dos grupos participantes e os pressupostos para a análise de dados.

No capítulo 4, será tratada de maneira sintética a historicidade e a contextualidade do enquadramento das IES's na plataforma das instituições privadas do país,

retratando as origens, as superações e o estado de desenvolvimento em que se encontram, bem como colocando em relevo o curso de Administração. Concentra-se no curso de Administração a temática sobre o controle formal exercido sobre a função docente, conhecida pelos relatos dos coordenadores de curso. Feitas estas descrições, observa-se num segundo momento as percepções dos docentes entrevistados sobre a mesma temática. Neste formato, tentou-se trazer à compreensão duas percepções antagônicas sobre o uso dos instrumentos de controle.

No capítulo 5, intitulado Manifestações das Relações de Poder: resultados encontrados está a consolidação da análise dos dados da pesquisa de campo, que irá fornecer subsídios para ampliar o conhecimento ou ajustar opiniões sobre a ocorrência do fenômeno, em face da apresentação da base de informações relevantes, levantadas em entrevista estruturada, aplicada a treze docentes que ministram aulas no curso de Administração, em IES's privadas, na região de Belo Horizonte.

No capítulo 6, são apresentadas as conclusões obtidas a partir das revelações dos dados coletados, divulgadas com a pretensão de introduzir novo olhar sobre as relações de poder entre pares, no ambiente acadêmico, e a fim de permitir o aprofundamento no estudo sobre o fenômeno das relações de poder.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As questões relativas ao poder e aos problemas derivados das relações de poder encontram-se circunstanciados, e sua trajetória é pontuada por autores como Clegg e Hardy (2001) que trazem muitos dos diferentes olhares sobre o tema. Duas idéias sobre o poder sobressaem: as tradicionalistas e as contemporâneas.

As vertentes tradicionais apóiam-se nas idéias marxistas e weberianas calcadas na estrutura hierarquizada, na luta de classe e nas relações da e na produção. Ainda, segundo esses autores, da idéia primária do poder nas estruturas das guildas às organizações modernas e até na organização capitalista contemporânea converge uma multiplicidade de pareceres e conceituações, sobressaindo os argumentos da dominação, da submissão e da posse.

Também de considerável importância, a idéia que leva em conta as relações sociais e interesses coletivos na dinâmica organizacional como “aquelas ações que saiam fora das estruturas legitimadas e que ameaçavam os objetivos organizacionais”, conforme esclarecem Clegg e Hardy (2001, p. 267). Estudos contemporâneos “examinam como diferentes grupos adquirirem e mantêm um poder não concedido a eles, dentro dos formatos oficiais.” (CLEGG ; HARDY, 2001, p. 262).

A evolução do pensamento não pôde deixar de considerar, diante de atos e fatos ocorridos durante a Idade Média, que algo deveria ser feito para coibir os abusos praticados em nome do poder. Inaugura-se o Estado de Direito visando encerrar o monopólio da violência. Só o Estado seria capaz de diminuir o tamanho da violência, pois só ele poderia definir os crimes e seus castigos, conforme Hobbes (1588-1679), (1973).

A Idade Média destacou uma realidade, segundo o pensador e escritor francês Montesquieu (1689-1755), (1973), a do Estado, com a divisão dos poderes. Naquela época, acreditava-se que a pena deveria atingir os sentidos, de modo a propiciar ao homem a reflexão sobre seus atos, favorecendo uma mudança de posição, a fim de

anular sua capacidade de cometer novos crimes (FOUCAULT, 1987). Ainda hoje, esse aspecto é colocado à reflexão e:

Não são incomuns, argumentos que postulam que o uso da razão seria suficiente para excluir da sociedade a violência ou que defendem a tese de que uma postura institucional seria capaz de reduzir ou mesmo eliminar a violência da prática social e organizacional. Entretanto, o que se observa de um lado, é que a própria violência se encontra institucionalizada nas sociedades organizadas, nas práticas cotidianas das relações de trabalho e nas concepções mesmo das teorias gerenciais (FARIA; MENEGHETTI, 2007, p. 282).

No campo da moralidade têm-se como inerente à natureza humana, a força e a supremacia dos valores, crenças e costumes, enfim, todos os tabus que envolvem as relações entre as pessoas, segundo “nos parece geralmente, de fato, categorias morais e não fatos” (CROZIER, 1983, p. 20), e principalmente as idéias sobre as relações de dependência ou dominação.

Do ponto de vista da lógica, os fenômenos do poder, enquanto fenômenos integradores levam naturalmente a raciocínios contraditórios e à primeira vista irreconciliáveis. Para que sejam compreendidos, exigem ao mesmo tempo uma análise racional clássica de ordem instrumental e uma análise oposta de ordem afetiva. De fato o poder só se concebe na perspectiva de um objetivo, o que significa que o jogo do poder obedece sempre de certa forma às regras de uma racionalidade fundada sobre a eficácia; mas ele introduz ao mesmo tempo certos fenômenos afetivos poderosos e o jogo do poder encontra-se igualmente condicionado pelas possíveis reações efetivas dos indivíduos que se comprometem e que não deixarão de ser afetados. (CROZIER, 1983, p. 20).

Sob o raciocínio metodológico, observa-se que as relações podem se dar por construções e estruturações cujos limites e restrições condicionam e determinam as regras do jogo. Nas organizações, as relações de poder se constituem com base em métodos hierarquias e sistematizações.

Assim, são planejadas estrategicamente e se estruturam as empresas, cujos objetivos, devem ser alcançados pelas unidades produtivas e pelo grupo de pessoas que as dinamizam, por meio do desempenho funcional. Rocha e Melo (2001) relatam

sobre organizações que adotam a influência dos indivíduos para a construção de um imaginário próprio com o qual os empregados estabelecem laços de confiança.

Polêmico e ao mesmo tempo fascinante, o poder expande o curso natural das coisas com sua essencial capacidade de promover influências. Ele ocorre em todos os níveis hierárquicos e em todas as direções dentro da estrutura organizacional, criando comportamentos que refletem a realidade da dinâmica do trabalho, sob o ponto de vista das relações sociais que se desenvolvem na organização.

Aprofundando-se na leitura desse construto, pode-se perceber que as condições e a organização do trabalho vêm formar campos simbólicos de poder, à mercê dos interesses profissionais, da comunicação institucional e dos relacionamentos interpessoais, conforme argumenta Bourdieu (2000).

Sobre a categoria do poder simbólico, o autor discorre sobre a necessidade de saber descobri-lo entre vieses e meandros. Este caráter simbólico, invisível e intangível do poder acaba ocorrendo também na IES, com as cumplicidades e as aquiescências daqueles que não querem dele saber, nem dele são dependentes ou mesmo dos que o exercem.

A posição psicológica retratada por Bourdieu (2000) demonstra uma forma de identificação com a organização, visto que a sublimação frente às pressões e influências dos comportamentos coletivos e das manifestações de relações de poder representa o binômio: dominação e submissão, que povoa o imaginário social. Por meio desse imaginário, a organização passa a ser considerada como um campo de forças, onde as unidades de trabalho, chefias, empregados e grupos de interesses buscam se sobressair oprimindo vontades, alimentando jogos e reforçando as contradições e os conflitos inerentes às relações de poder.

Na trajetória desenvolvida para que os empregados deixassem de estar à mercê dos mandos e interesses arbitrários, dos absurdos e abusos realizados por meio das relações de poder, pontua Enriquez (2007) que foram necessárias lutas de classes, para evidenciar direitos políticos, trabalhistas, civis e sociais.

Mas aqui nos concentramos também nas dimensões psicológicas e personológicas do poder: os processos de crença, de ilusão, os mecanismos de identificação, o papel da relação libidinal e da relação mortífera entre os seres humanos, com o que realmente comportam de amor, fascinação, manipulação ou de sedução [...] a função dos excluídos ou dos bodes expiatórios, na construção do tecido social. (ENRIQUEZ, 2007, p. 77).

Esclarece, ainda, o autor que “a noção de poder, em função da carga emocional que lhe é inerente, parece ser embaraçosa no dia-a-dia.” (ENRIQUEZ, 2007, p. 61). Considerando os registros que tem sobre as relações de poder, autoridade e decisão, ele busca identificar qual é o nível de emergência e atuação de cada um desses conceitos, para descobrir as razões pelas quais, autoridade e sistema de decisão ocultam o poder, ou melhor, como as relações de poder ocorrem explícitas ou implicitamente em grande diversidade de formas.

Identificando e descrevendo as figuras do poder carismático, tecnocrático, burocrático, democrático e despótico, o autor informa que em todas as relações de poder “há uma hierarquia de papéis, de status, de comportamentos. Essa hierarquia pode ser facilmente observada nas sociedades animais. Não se encontram sociedades animais sem regras, sem diferenciação fixa, sem sistema de dominação” (ENRIQUEZ, 2007, p. 64).

2.1 O Poder

O poder é um tema muito discutido, haja vista a diversidade de formas pelas quais ele pode se manifestar no âmbito da organização (ENRIQUEZ, 2007). Tradicionalmente compreendido como uma maneira de se obter domínio ou controle sobre outros, é assunto que se desenvolve nos grupos mais especificamente nas relações sociais entre pessoas e grupos de pessoas.

Para Marx (1974), o poder se origina a partir de interesses que surgem nas relações de produção e que envolvem a propriedade e o controle dos meios de produção. O

autor argumenta que as classes conservam seus interesses estruturalmente condicionados independentemente de outras forças de identidade.

Na perspectiva do materialismo histórico, a base econômica constituída na infraestrutura absorve as relações de produção, trazendo sentido para a existência do homem consigo, com outros homens e com a natureza. A vida do homem culmina por criar subsídios para a constituição da base político-ideológica representada pelo Estado e seus aparelhos ideológicos formadores da superestrutura (MARX, 1974).

A base econômica no modo de produção capitalista é a posse do capital e essa posse torna-se a fonte do poder tradicional por distinguir o capitalista do operário. Estes como não possuem o capital vendem a sua força de trabalho seja ela física ou intelectual.

Weber citado por Clegg *et al.*, (2001, p. 262), “admitia que o poder era derivado da propriedade e do controle dos meios de produção, mas argumentava que o poder não se reduzia exclusivamente às categorias dicotômicas de propriedade e não propriedade como proposto por Marx.” O pensamento weberiano indica que tanto o poder pode ser derivado da propriedade quanto do conhecimento sobre as operações. Desta forma, numa organização, quem detém condições para o controle dos métodos de produção para influenciar tecnicamente na produção, é também um portador de poder. Essas influências espelham o jogo de poder e as resistências, que se baseiam na expressão do conhecimento e da experiência.

Clegg *et al.*, (2001) esclarecem que se altera a visão proposta por Marx, inovando quanto ao caráter relacional, pois prevalece uma vontade sobre outra, denotando a dicotomia dominação-submissão, em via de mão dupla pela possibilidade de resistência. Isso leva a crer que no seio das relações de poder, na visão weberiana, há a possibilidade de se conduzir relacionamentos sociais, conforme os interesses de cada um ou de cada grupo, mesmo sob o peso da estrutura hierárquica. As estruturas de dominação patriarcal, carismática e racional-legal estão presentes em todos os tipos de relações da e na produção, tanto como nas relações sociais.

É de Weber a definição de poder que mais se assemelha ao senso comum: “o poder significa a possibilidade de fazer triunfar no seio de uma relação social a sua própria vontade, mesmo contra resistência, qualquer que seja a base em que se baseia tal possibilidade” (WEBER, 1998 p. 43), embora, esteja claro que o senso comum ou a vontade da maioria também traz em si conflitos e contradições, visto não se apagar a identidade da minoria.

Desde que haja uma pessoa ou um grupo de pessoas no âmbito organizacional impondo sua vontade perante outras, seja justo ou não o objetivo, haverá a relação de poder. O conceito foi reformulado por Galbraith (1984, p. 2): “poder é a possibilidade de alguém impor sua vontade sobre o comportamento de outras pessoas.” O autor complementa a definição esclarecendo que “quanto maior a capacidade de impor tal vontade e atingir o correspondente objetivo, maior o poder” (GALBRAITH, 1984, p. 3).

Seguindo a linha de pensamento de Marx (1974) e de Weber (1974), Galbraith (1984), mais recentemente, inaugura nova vertente de pensamento com a explicação de como o poder é exercido. Nem das relações de produção nem das relações na produção, mas nas relações com a organização para o alcance dos seus objetivos, sintetiza a nova vertente.

A organização é a nova fonte do poder e os trabalhadores ressaltam a estrutura organizacional submetendo-se ao seu objetivo. Este, pelo menos em primeira instância, deve ser comum e buscado por todos, pois é no grau de coesão interna que se determina o poder da organização em alcançar seu objetivo.

2.2 Poder - Indivíduo e Organização

A diferenciação que se apresenta entre os termos instituição e organização têm origem na sociologia com Montesquieu (1732) e na antropologia como sociólogo francês Durkheim (1858-1917) (1973), pois ambos utilizavam o termo instituição para retratar fundamentos imateriais como valores e crenças. A palavra instituição

concorre à elevada dimensão do transcendente e do sagrado, gerando reflexões em nível abstrato, permeando o imaginário da coletividade.

A organização, termo de origem mais recente indica o ambiente produtivo, constituído a partir das teorias da administração clássica e científica. Quando se fala em valores como democracia, justiça, solidariedade, qualidade e igualdade, por exemplo, concorrem idéias de entidades simbólicas e imaginárias que podem ser representadas concretamente por organizações, como o país democrático, a justiça federal, a da produção.

De maneira geral, a IES se apresenta como um espaço partilhado conscientemente, fornecendo as condições de sua existência como organização representativa do universo organizacional. Baseando-se em estratégias mercadológicas, planos e diretrizes construídos sob princípios seculares da busca da verdade, organiza-se para prestar à comunidade acadêmica e à sociedade em geral seus serviços relativos ao ensino, à pesquisa e à extensão.

Para Masseto (1998, p. 13), “partimos do princípio de que as instituições de ensino superior como instituições educativas são parcialmente responsáveis pela formação de seus membros como cidadãos (seres humanos e sociais) e profissionais competentes”.

Existe na sociedade e na própria comunidade acadêmica um pensamento ou representação positiva da imagem dos profissionais que se dedicam à área educativa. O docente, para a comunidade acadêmica e a sociedade, é quem promove a sustentação da atividade-fim da organização e, no imaginário social, seu desempenho é revestido de qualidade e excelência, quanto maior for a sua experiência e o seu envolvimento com o conhecimento (MASSETO, 1998).

Essa imagem idealizada do docente diz respeito ao reconhecimento que a sociedade lhe confere em face a nobreza atribuída à sua finalidade e aos seus resultados, juntamente com o reconhecimento da IES. Possivelmente, esse imaginário de excelência não absorve o contexto das dificuldades enfrentadas pela equipe de trabalho para o desempenho da função.

No caso da docência, inicia-se pelo paradoxo da autonomia e das relações com o cotidiano político-pedagógico, antes das questões organizacionais. Neste contexto, as reflexões geradas pela equipe de docentes com origem no desempenho da função, se desdobram em outras de origem organizacional, devido a questionamentos sobre estrutura, poder, liderança, condições e organização do trabalho.

Para Masseto (1998), algumas questões de ordem institucional são mais difíceis de enfrentar do que as que se referem ao comportamento, estilo, atitudes, crenças e valores pessoais visto serem estas formulações, no interior da IES, que dão foco as questões pontuais sobre carências, excessos, controle e vigilância.

Fato destacado após a divulgação da LDBEN (Brasil, 1996) é que algumas IES's estão, aos poucos, assumindo sua posição no cenário da educação nacional e se estruturando como empreendimento lucrativo, para fazer face às exigências da contemporaneidade dos órgãos internacionais, da globalização, da inovação, enfim da própria necessidade de sobreviver diante da concorrência no mercado liberal.

Desta feita a IES se organiza, segundo preceitos mais modernos, que definem a organização como "coletividades especializadas na produção de um determinado bem ou serviço" (SROUR, 2005, p. 140) a fim de combinar recursos administráveis, gerenciar satisfação para os trabalhadores e ajustar ações organizacionais cooperativas e coordenadas.

As forças que envolvem o processamento dessas atividades estão estrategicamente distribuídas nas organizações sob as diversas formas de exercício do poder. Para Srour (2005, p. 181) a forma bruta está no uso da violência, ou seja, "trata-se da capacidade de coagir, capacidade essa que, obviamente, prescinde da prévia aquiescência do agente coagido e serve de fundamento à relação de dominação". O autor observa que em âmbito micro social processos de administrar, deliberar, julgar, comunicar corresponde à responsabilidade organizacional seja de qual natureza for a instituição, reforçando com isto a complexa rede de relações no ambiente de trabalho (SROUR, 2005). Desta forma, a regulação de ameaça, interesses, controle, ordenação, planejamento e escolhas despontam como formas de relação de poder.

Sobre este assunto, Sennett (2001) esclarece sobre a existência e necessidade dos laços afetivos entre colegas de trabalho, incluindo-os como suporte na convivência laboral, justificando a presença de jogos e ritos nas organizações. Para ele o envolvimento em jogos é atrativo e as pessoas a eles aderem para não se sentirem fracassadas, ou melhor, o resultado irá ocorrer após a participação, podendo ou não ser um fracasso, mas o que conta é tomar parte, pertencer.

Para Enriquez (2007) o poder pode ser utilizado como uma estratégia na manutenção de relacionamentos, embora ele seja determinante na distinção entre figuras que se destacam. Essa referência não se aplica somente às figuras nos níveis hierárquicos, mas também a outros atores cujas motivações e intenções são compartilhadas e aceitas em nível individual. Como um indivíduo que domina, na IES, técnicas e fazeres organizacionais, o docente pode utilizar determinadas estratégias e agir de forma a manipular e seduzir, a partir das relações com pares, atingindo o psiquismo e envolvendo o imaginário profissional. (ENRIQUEZ, 1974).

Na divisão de trabalho, no sistema de autoridade e instâncias hierárquicas o poder se distribui na organização, facultando lutas manifestas ou latentes sem nenhuma garantia de poder formal, mas deixando-se antever ganhos imateriais e simbólicos (ENRIQUEZ, 2006), pois é no ambiente de trabalho que o indivíduo expressa sua essência na multiplicidade das suas realizações.

Após diversos estudos, este autor resumiu em quinze proposições gerais que caracterizam a natureza do poder, surgidas da significação de experiências de poder, que serão transcritas a seguir. Tratou também de esclarecer que essas proposições não exprimem a totalidade do fenômeno nem estão ordenadas logicamente, afirmando que ainda carecem de confrontação com dados oriundos de outros estudos da psicologia, da sociologia e da economia, para promover o real conhecimento de suas nuances, valores e limites.

1. O poder é apreendido numa organização em que os papéis de cada um são definidos. Ele é sempre apreendido numa relação ternária (pai, mãe, filhos / empresa, outras empresas, consumidores).
2. A relação estabelecida é assimétrica. O poder é recusa. Ele é sanção em potencial. Ele define o que deve ser realizado.

3. Suas manifestações podem se dar: através da força, da regra ou ainda pela dádiva (dádiva econômica ou amorosa).
4. Ele não pode existir sem consentimento.
5. O poder sempre busca sua legitimidade. Ele é obrigação de fazer ou não.
6. Na experiência primitiva o poder é sagrado: objeto de medo e de veneração. Ele provoca respeito e amor.
7. A laicização do poder tende não propriamente a fazer desaparecer o sagrado, mas a criar sagrados “domesticados”: a eficácia ou o grupo, que seriam absolutos e inquestionáveis.
8. O poder cria um mundo ordenado, imóvel, com vistas à plenitude. Ele é a manifestação da pulsão de morte, da compulsão à repetição.
9. O poder se caracteriza pelo rapto. Rapto dos homens, da riqueza; ele é eminentemente destrutivo. Rapto da natureza, visa à criação de riquezas.
10. Por sua vez, a posse das riquezas visa à destruição dos homens (exploração), dos bens criados (desperdício) e, por meio dessa atividade, à alienação (ou o consumo) dos indivíduos.
11. O poder é totalitário. Ele tende a se exercer sobre a totalidade das atividades do indivíduo. Ele se pretende ilimitado, mas encontra a si mesmo suas próprias fronteiras. Sempre tem necessidade de ser reconhecido.
12. O poder é feito para ser transgredido. Caso seja negado, ele continua e se confirma. A verdadeira transgressão tende a criar uma nova ordem.
13. O poder tende a durar. Esconde-se sob máscaras diversas e cada vez mais sutis, para não ser contestado (por exemplo, autoridade, manipulação).
14. Todo indivíduo deseja o poder e luta para que seu poder sobre os outros seja reconhecido. Mas essa luta é perigosa. Pode terminar por uma derrota. É criadora de ansiedade.
15. Existem três tipos de resposta para a ansiedade:
 - o a manifestação de desejos de fraternidade que elimina a luta;
 - o o mascaramento da luta, através de sua justificação (a desigualdade faz parte da natureza das coisas) ou através de sua negação (os parceiros são iguais);
 - o a limitação racional do poder (pela atribuição de tarefas, pela localização da autoridade). (ENRIQUEZ, 2007, p. 55).

Para Enriquez (2007), a par das questões dos sentimentos, os indivíduos buscam o poder, lutam pelo poder e se envolvem em relações de poder, de forma desmedida e sem o real conhecimento da dimensão, extensão e profundidade da consequência. Desta feita, as disputas e competições podem resultar em ansiedade, sendo, portanto, na visão deste autor, uma busca geradora de adoecimento, principalmente se for considerada eventuais perdas.

Atesta o autor sobre os três os tipos de respostas para a ansiedade, que:

- o a primeira se encaminha para a afetuosidade e cordialidade colocando todos os colegas de trabalho como pares irmanados, e por extensão as ações de cooperação e colaboração, fornecendo um clima de neutralidade à disputa ou desfazendo uma possível disputa.
- o a segunda ação encontra amparo na dissimulação ou na indiferença, ou mesmo na negação das situações factíveis, para a retirada do incômodo ou a acomodação: as coisas são como são e a desigualdade faz parte, ou pode ocorrer de se dizer que as disputas... Elas não existem ninguém quer submeter o outro, nem mesmo informalmente.
- o na terceira forma de resposta para a ansiedade o autor ressalta as questões que se colocam sobre os limites racionais das relações de poder, e a partir destes as ações para a ordenação, distribuição de tarefas, delegação de responsabilidade, ou seja, o cumprimento das exigências da organização postas à sobrevivência do contrato de trabalho.

Desta forma, citam-se, por exemplo, a participação em eventos como palestras, congressos, a produção de textos, as publicações de artigos, capítulos e livros, onde os docentes se fazem presentes, participando nas mesmas condições que os pares, mas com o intuito também de exercer sua influência e obter ganhos simbólicos, para assim reduzir ansiedades. Segundo o autor nessas realizações são desenvolvidas as formas que amenizam a angústia considerando os limites racionais que envolvem o controle sobre as ações e comportamentos do indivíduo.

Ainda segundo o autor, o ajustamento de questões originadas nas relações de poder encontra base profícua e de exploração promissora, por meio das suas fontes, pois, após o estudo de doutrinas, teorias e fatos, ele destacou nove vertentes, cuja temática é mais freqüentemente citada e estudada:

1. A posse dos meios de sanção e a possibilidade de aplicá-los.
2. A competência humana do chefe.
3. A legitimidade.
4. A identificação.
5. O amor-fusão.
6. A competência técnica.
7. A estrutura das relações e a posse de meios de controle.
8. A adesão racional ao trabalho efetuado.
9. A posse das riquezas. (ENRIQUEZ, 2007, p. 22).

Ao promover este estudo sobre as fontes do poder, o autor, mesmo de forma parcial obteve elementos conceituais que possibilitaram confrontar empiricamente, realidades considerando que “foram estabelecidos para cada uma das fontes de poder os elementos que caracterizam, de maneira essencial, as diversas formas de manifestação do poder.” (ENRIQUEZ, 2007, p. 52).

2.3 Relações de Poder

Ao se falar em relações de poder é preciso ter em mente que suas manifestações indicam, não só conflito, confronto e competitividade na versão nociva da expressão, como também que suas formas tendem a contribuir para conotações positivas e disposições favoráveis.

Pois, se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalçamento, à maneira de grande superego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos, a nível do desejo – como se começa a conhecer – e também a nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz. (FOUCAULT, 2004, p. 148).

Numa organização o primeiro pensamento atribui ao poder o papel de “bode expiatório.” Não é possível pensar em outra coisa diante de crise ou de violência.

É bem verdade que não é o problema do poder, mas o da autoridade **(1)** que atrai os nossos contestatários. Mas o fato de que a autoridade, ou melhor, uma autoridade tradicional ou legal, possa se enfraquecer ou mesmo desmoronar, não significa que as relações humanas se tornem subitamente livres e transparentes. Quando a legitimidade anterior, na qual até seus detentores já perderam confiança, está seriamente ameaçada, aparecem novos fenômenos de poder que não podem ser ignorados, sob pena de suscitar uma pressão irresistível pela volta à antiga forma de legitimidade (CROZIER, 1983, p. 17).

(1) Distinguimos aqui o problema da autoridade – toda forma de poder reconhecida como legítima pela lei, o costume ou um consenso suficiente dos que a ele se submetem – do problema do poder em geral, isto é, de todas as formas de relações entre os homens marcadas por fenômenos de dependência, de manipulação ou de exploração.

Acompanhando todas as formas de interação social e profissional dentro das organizações, as vicissitudes do poder se manifestam de forma clara e transparente, sob o signo da autoridade e às vezes, com viés conspiratório, sob o jogo de poder. Enquanto analisado como um fenômeno próprio do relacionamento, o poder será visto como um fenômeno de integração e suscetível à confrontação, à transferência e à troca (CROZIER, 1983).

Para Crozier (1983), é possível chegar a uma análise sobre o poder, a partir de uma definição que envolve não só as medidas de força:

[...] se considerarmos os fenômenos do poder, não mais sob o ângulo único de um detentor do poder, mas enquanto relações entre indivíduos ou entre grupos e, no limite, como processos que atingem, com seus objetivos e suas regras de jogo, a organização ou o sistema organizado, do qual participam diversos protagonistas (ou que eles constituíram para as necessidades de sua relação). (CROZIER, 1983, p. 20).

O poder, conforme exposto pelo cientista político americano Robert Dahl, citado por Crozier (1983, p. 22), define-se como: “O poder de A sobre B é a capacidade que A tem de obter que B faça alguma coisa que não teria feito sem a intervenção de A.” Em sua simplicidade, esta definição concorda que a influência existe de A sobre B, subentendida na forma de jogo de forças para a consecução de algo. Vê-se que as ações desenvolvidas por B estão estritamente relacionadas ao mando de A, de quem B está sob o jugo.

Desta forma, o saber específico da disciplina que ministra pode vir a ser uma forma de expressão de força entre os pares, pois relações de poder desenvolvidas no ambiente de trabalho da IES assumem formas diversificadas. A expressão envolve o conhecimento de cada membro do corpo docente, pois “a manifestação das relações de poder se dá numa relação contingente aos indivíduos e à estrutura social na qual eles se encontram.” (MELO, 1991, p. 100).

A noção de poder simbólico é a pedra angular dos textos de Bourdieu (2000), onde ele explica a idéia da dominação a partir das relações e interações desenvolvidas entre as pessoas, fornecendo instrumentos para a compreensão dessa relação a

partir da linguagem. A dificuldade de acesso à linguagem estabelece importante fator de discriminação e de sujeição da pessoa ao poder simbólico, daí a submissão de maneira geral àquilo que este tipo de poder representa. Criar uma imagem e falar sobre ela é estar submetido aos seus pressupostos, o que, além de representar a dificuldade de leitura da realidade, denota a situação onde a percepção se prende ao poder simbólico.

No ambiente acadêmico pode-se perceber a presença e a valorização dos símbolos, servindo como justificativa para os rituais, como o da promoção de alunos, para citar um deles. Embora tenha suscitado críticas, a noção de violência simbólica enquanto representação de força da coação social e dos determinismos impostos às pessoas, é, às vezes, considerada como 'normal' (BOURDIEU, 2000), mesmo que resultante de idéias sociais dominantes e alicerces para o exercício do poder.

Bourdieu (2000) apresenta sua contribuição para as relações de poder entre pares, ressaltando o sistema de profissões semelhante a um campo de força simbólico, como um espaço que legitima uma relação de domínio pertencente a determinada área de trabalho, do saber e da especialização, num dado contexto e momento histórico.

A estrutura organizacional, as posições hierárquicas, a instituição educativa e sua história permitem um agir de acordo com conhecimentos e disposições emanadas da alta administração, que devem ser respeitadas enquanto existir relacionamento dentro dessa estrutura, formando o que Bourdieu (2000) chamou de "*habitus*".

O "*habitus*" científico é uma regra feita pelo homem, ou melhor, um "*modus operandi*", científico que funciona em estado prático, segundo as normas da ciência sem ter estas normas na sua origem: é esta espécie de sentido do jogo científico que faz com que se faça o que é preciso fazer no momento próprio, sem ter havido necessidade de tematizar o que havia que fazer, e menos ainda, a regra que permite gerar a conduta adequada. (BOURDIEU, 2000, p. 23).

Para o autor esta é uma forma de manter a força e a ordem social, no ambiente, ou melhor, o desenvolvimento de esquemas que permitem a criação de uma infinidade de práticas adaptadas às situações. Para ele os sistemas simbólicos atuam como

[...] instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer o poder estruturante porque são estruturados. O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a esclarecer uma ordem cronológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular do mundo social) supõe aquilo a que Durkheim chama o conformismo lógico, quer dizer, “uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências.” (BOURDIEU, 2000, p. 9).

2.4 Relações de Poder na Instituição de Ensino Superior

É muito importante o estudo de como se processam as influências intervencionistas de um protagonista sobre o outro dentro da organização, considerando a posição sistêmica e contingencial preconizada por Talcott Parson (FARIA, 2004). O poder é a capacidade de assegurar o cumprimento de obrigações impostas nas unidades num “sistema de organização coletiva, destacando quatro possibilidades de demonstração: persuasão, ativação de compromisso, incentivo e coerção.” (FARIA, 2004, p. 72).

Conforme Faria (2003), no ambiente de trabalho, as tarefas, atividades e atribuições devem ser realizadas em prol dos objetivos pré-determinados e devem estar distribuídas pelos níveis hierárquicos da estrutura organizacional, correspondendo à função e ao desempenho dos cargos. Verifica-se, porém, por meio das relações de poder, a consolidação da prática do domínio, seja ela psicológica, social ou política, sob a gestão do processo de trabalho cuja configuração tende firmar-se como valor moral na IES.

A fim de cumprir o compromisso formalizado com o Ministério da Educação, a IES se organiza administrativamente, sob uma estrutura organizacional que lhe faculte o cumprimento de sua missão educativa. Para isso, devem-se constituir os sistemas de autoridade, os níveis hierárquicos responsáveis por compatibilizar o processo decisório, comunicação, expectativas educativas, dentre exigências organizacionais.

Na documentação exigida para o credenciamento da IES é necessária a explicação sobre os setores da organização, devendo destacar em sua estrutura suas unidades

específicas, como: coordenação de cursos, acompanhamento pedagógico, monitoria, biblioteca, registro e controle acadêmico e outros setores de apoio às atividades letivas, como a logística dos recursos instrucionais (BRASIL, 2001).

A estrutura hierárquica tradicional das IES's é composta pela direção, coordenação de curso, na figura do coordenador que exerce a autoridade e a orientação do corpo docente. Neste se reúnem profissionais graduados e pós-graduados, que se nutrem de uma autonomia própria da classe docente, com grande possibilidade de esconder resistências (LIBÂNEO *et al.*, 2005). As coincidências de fatos e situações, envolvendo membros do corpo docente e a sincronia das ações desenvolvidas para a conquista do seu próprio reconhecimento é freqüente entre docentes, em face do seu objetivo pessoal e expectativa de realização.

Descobrir estratégias vencedoras para consolidar o que a instituição educativa faz de melhor é tarefa difícil principalmente para o dirigente e, conseqüentemente, para os profissionais que com ele alinham esforços em busca do alcance de objetivos organizacionais. Na IES, as relações de poder subsistem numa estrutura vertical, linear e formal, mas também ocorrem na estrutura horizontal e informal, a partir das relações entre indivíduos e grupos. A dinâmica dessas relações complexa por natureza oscila em função das interações estabelecidas entre direção e coordenação de curso, tendo em vista os parâmetros disciplinares impostos aos comportamentos permitidos no ambiente educativo e às orientações emanadas do projeto pedagógico.

Na IES, num mesmo nível hierárquico, encontram-se os docentes, cujas atribuições estão no projeto pedagógico e sob supervisão da coordenação de curso, que também é responsável pelo desenvolvimento de outras atividades além das de ensino, como as de pesquisa e extensão, podendo o coordenador atuar também como docente (LIBÂNEO *et al.*, 2005).

A política educacional brasileira inscrita na LDBEN (BRASIL, 1996) caracteriza os níveis de ensino e suas modalidades, estabelecendo também diretrizes amplas para o ensino superior. Predomina a flexibilização, descentralização de responsabilidades na manutenção das IES (CURY *et al.*, 1997), e a legislação introduz a participação

da sociedade, comunidade, e país, de modo geral, com ações de cooperação, delineando diferentes iniciativas e diversificando o funcionamento e a gestão.

Com respaldo na lei n. 9.131, de 24 de dezembro de 1995 (BRASIL, 1995), surge um sistema nacional de avaliação do ensino superior a partir do qual é feita a verificação do desempenho da IES, representado também pelo resultado auferido pelos estudantes nas provas aplicadas em nível nacional, pelo Exame Nacional de Cursos. Atualmente, após a sistematização do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (Sinaes), os alunos matriculados nos anos iniciais e finais dos cursos são escolhidos aleatoriamente pelo Ministério da Educação para participarem do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade).

Dessa forma o Estado mantém seu controle sobre as instituições, a fim de acompanhar a delegação formalizada quando do credenciamento da instituição, da autorização e reconhecimento de cursos, conforme legislação (BRASIL, 1995).

Atualmente a regulação do sistema nacional de avaliação da educação superior (Sinaes), implantada pela lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, veio alterar a postura das IES's que não atuavam estrategicamente, por não se sentirem ameaçadas pela concorrência. A mudança nessa postura tornou necessário o desenvolvimento de um planejamento, considerando que a gestão estratégica só se justifica se a instituição for colocada em uma posição que "[...] garanta seu sucesso continuado e que a coloque a salvo de eventuais surpresas." (ANSOFF; MCDONNELL, 1993, p. 15).

Questão essencial a ser considerada neste sistema de controle é a avaliação institucional conhecida como a 'Lei do Sinaes', cujas dimensões e argumentos se inserem na política educacional do país, desde abril de 2004 e devem ser consideradas no projeto político-pedagógico das IES. Como atividade contínua e sistemática envolvendo a comunidade acadêmica, a avaliação institucional não é novidade, mas, a partir da regulamentação do Sinaes, passou a comportar o Enade.

Essa política governamental veio impor às IES's privadas reformulações considerando a sua constituição e a distribuição do poder. Bertero (1996, p. 29) conclui que nas organizações "do ponto de vista das bases do poder do empresário

proprietário, podemos vê-lo lastreado tanto na propriedade como na tradição.” O autor destaca que o poder do proprietário é reforçado em sua legitimidade na medida em que todos o reconhecem como tal. No caso da IES privada, a comunidade acadêmica “aceita o exercício do poder pelo proprietário, acatando e executando suas decisões.” Quando o proprietário delega aos níveis hierárquicos suas competências, em prol do objetivo fim, ele não perde o seu poder, simplesmente o difunde e o distribui pela estrutura (BERTERO, 1996, p. 29).

As relações de poder na IES são mantidas através da estrutura formal e informal, dadas as atividades que envolvem o desempenho educativo. A linha de poder representada na estrutura organizacional reflete em todos os níveis institucionais, seja em unidades de atividade-meio ou fim. Não há como desvincular-se dela, pois é inerente ao processo e justifica-se pela necessidade de coesão do grupo. A legitimidade do poder, considerando o reconhecimento e aceitação da influência que os docentes exercem entre si, é comum na vida acadêmica, pois eles são capazes de “fazer acontecer”, assim como de gerar oportunidades de criação e inovação no espaço educativo, refletindo sua atuação no seu valor profissional.

Questões outras se colocam, pois “a natureza contraditória das relações capitalistas de produção dá-se à medida que a força de trabalho passa a ser categorizada como mercadoria” (FARIA ; MATOS, 2007, p. 301), sobressaindo no caso dos docentes, sentimentos indeterminados por suportarem também a força e a autonomia de uma profissão que na prática encontra-se sujeito às avaliações e à lógica do mercado.

2.5 Relações entre Docentes no Ambiente de Trabalho

Normalmente a experiência docente se constitui em requisito para o exercício profissional pleno, respeitadas a habilitação técnica e a titulação exigida em cada nível de ensino. Uma das atribuições da entidade mantenedora é organizar o plano de carreira docente, demonstrando as possibilidades de evolução dentro da IES. A

legislação federal (LDBEN, art. 13) orienta sobre as incumbências atribuídas aos docentes:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

“Atualmente o professor já não é considerado apenas como um profissional que atua em uma sala de aula, mas também como membro de uma equipe docente, realizando tarefas com responsabilidade ampliada no conjunto de atividades escolares.” (LIBÂNEO *et al.*, 2005, p. 37). Estes autores reforçam a necessidade de uma formação de qualidade para o docente visando a melhor qualidade para o discente, para que desta forma, ambos sejam participantes ativos, cooperativos e possam discutir as concepções, práticas e experiências com igualdade e equidade.

Porém, Massetto (1998) mostra que há pouca exigência para a formação do professor do ensino superior, bastando associar o saber prático adquirido no desempenho profissional ao teórico formulado pela prática acadêmica. O autor demonstra que não há formalizações para a formação didática e pedagógica do docente, restringindo a profissão ao conhecimento da disciplina a ser ensinada e às possibilidades de atualização propostas pelo próprio docente.

O curso de especialização *lato senso* pode ser solicitado ao docente, estando acobertado por lei, desde 1968 e, mesmo atualmente, a LDBEN (BRASIL, 1996) esclarece em seu artigo sessenta e seis, que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

Competências outras de ordem tecnológicas devem ser agregadas à atuação do docente seja em forma de recurso instrucional ou elemento de pesquisa. As incorporações das inovações técnicas devem ser vistas como aumento da eficiência organizacional. As ações de natureza pedagógico-curricular são desenvolvidas no âmbito do corpo docente e também pelo coordenador de curso, sendo este grupo o principal responsável pela atividade-fim das IES's.

A função de coordenador é normalmente desempenhada por docente eleito por seus pares ou indicado pela diretoria dentre eles. Nesta função ordenam-se os fazeres do corpo docente, se empenham as articulações das atividades educativas com relação à gestão do projeto pedagógico, do currículo do curso, do desenvolvimento profissional da equipe, elaboram as diretrizes do sistema de avaliação dos discentes, observados os indicadores de qualidade do curso perseguidos pela IES (LIBÂNEO *et al.*, 2005).

A partir de ações desenvolvidas no cotidiano das suas atividades operacionais, notadamente no processo de ensino e mediação para a aprendizagem dos alunos, os docentes desempenham a função em dois ou três turnos, representando o maior grupo de profissionais com vínculo empregatício na IES, conforme Masseto (1998). Suas relações sociais estão, em um primeiro momento, relacionadas às disciplinas que ministram favorecendo a formação profissional, aos temas e conteúdos nos quais se aprofundam, exercendo constantemente trocas de conhecimento sobre seus fazeres, metodologias e formas de atuação (PAIVA, 2007).

Assim, reúnem-se sob a estrutura organizacional de uma instituição de ensino grande diversidade de profissionais, notadamente no corpo docente, onde se encontram pessoas com habilidades para exercer vários tipos de influência e detendo, na maioria das vezes, amplos conhecimentos, que se destacam pela atualidade e profundidade. Os docentes se diferenciam entre si, na especificidade da operacionalização da tarefa e no conhecimento especializado que detêm para ministrar a disciplina, além das estratégias e técnicas desenvolvidas particularmente, posto que a prática profissional se volta para o processo de ensino-aprendizagem.

Mais que uma justaposição de características a função docente traduz algo mais homogêneo em termos de comportamento organizacional, conforme destacou Hoyle, citado por Contreras (2002, p. 56):

1. Uma profissão é uma ocupação que realiza uma função social crucial.
2. O exercício desta função requer um grau considerável de destreza.
3. Esta destreza ou habilidade é exercida em situações que não são totalmente rotineiras, mas nas quais há que manipular problemas e situações novas.
4. Por conseguinte, embora o conhecimento adquirido por meio da experiência seja importante, este saber prescrito é insuficiente para atender as demandas, e os profissionais deverão dispor de um corpo de conhecimentos sistemático.
5. A aquisição deste corpo de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades específicas requerem um período prolongado de educação superior.
6. Esse período de educação e treinamento supõe também um processo de socialização dos valores profissionais.
7. Estes valores tendem a concentrar-se na predominância dos interesses dos clientes e em alguma medida tornar-se explícitos em um código ético.
8. Como as destrezas baseadas no conhecimento são exercidas em situações não rotineiras, é essencial para o profissional ter a liberdade para realizar seus próprios juízos com respeito à prática apropriada.
9. Como a prática profissional é tão especializada, a categoria profissional como organização deve ser ouvida na definição das políticas públicas relativas a sua especialidade. Também deve ter um alto grau de controle sobre o exercício das responsabilidades profissionais e um alto grau de autonomia em relação ao Estado.
10. A formação prolongada, a responsabilidade e sua orientação ao cliente estão necessariamente recompensadas com um alto prestígio e um alto nível de remuneração.

Embora alguns itens possam ser observados na prática, em sua maioria eles não ocorrem ao mesmo tempo, dando margem ao comentário proferido por Contreras (2002, p. 133): “Nós, docentes, em um mundo não só plural, mas também desigual e injusto, nos encontramos submetidos a pressões, e vivemos contradições e contrariedades das quais nem sempre é fácil sair, ou nem sequer captar com lucidez.”.

Em relação às condições de trabalho, Contreras (2002) identifica a remuneração, as horas de trabalho, facilidade para atualização, reconhecimento do trabalho,

autonomia profissional, disponibilidade de equipamentos instrucionais, biblioteca e recursos tecnológicos, dentre outros, como fatores que acercam a rotina do docente. Sobre a organização do trabalho pode-se listar a partir do projeto pedagógico da IES, a matriz curricular, o método de ensino, a estrutura organizacional, o espaço físico, as normas, crenças e valores e os ideais formulados pelas instâncias superiores, a serem observados pela direção, pelo corpo docente e por demais empregados.

Numa instituição de ensino, os docentes se destacam quando as conseqüências de sua ação educativa medidas pela forma de valorização atribuída pela direção, coordenação, pares e alunos, indicam seu reconhecimento. (MASSETO, 1998).

Após mencionar a dicotomia entre o poder e a autoridade que sempre permeia as discussões sobre o conceito de poder, Clegg (1996, p. 49) esclarece que sob o seu ponto de vista “o poder exprime-se nas e pelas práticas disciplinares e pelas lutas que se opõem ou resistem a tais práticas.” Este mesmo autor considera, além da resistência, a existência da autonomia das pessoas na organização, que mesmo não estando a ocupar a posição de autoridade formal, reportam-se ao poder ilegítimo.

Que estas pessoas, sejam membros da organização, conceitue, assim o creio, uma indicação de ao menos duas formas de ação potencialmente contraditórias, - a pessoa e a organização. De fato, considerando-se o ambiente tecnológico complexo de numerosas organizações modernas, o campo político será geralmente mais contraditório e mais pluralista do que as duas categorias poderiam sugerir à primeira vista. (CLEGG, 1996, p. 48)

Impor significação, símbolos e reproduzir a ordem estabelecida nas relações sociais configuram o campo do poder simbólico representado objetivamente na consciência. Entre os pares, conforme pesquisa de Paiva (2007), o relacionamento é muito valorizado na prática educativa, configurando-se relações sociais no cotidiano de trabalho, para as trocas sobre o processo educativo e a construção e manutenção das competências profissionais. A autora explica ainda que nos esforços dos docentes observa-se mobilização de competências para a atuação em sala de aula de forma sincronizada e simultânea e que, apesar de apresentar alguma

semelhança, têm pequenas diferenças entre si e as disciplinas que lecionam, implicando certo grau de esfacelamento da coletividade.

Após essa explanação e o relato sobre as abordagens teóricas que podem contribuir com este estudo, destacam-se dentre as teorias citadas a descrita por Enriquez (2007), para sustentar a análise dos resultados obtidos na pesquisa, sob o enfoque das quinze proposições sobre a natureza das relações de poder e as nove possíveis fontes de suas origens.

Mesmo se tratando de uma abordagem psicossociológica, essa análise merece todos os olhares que venham a permitir conclusões fundamentadas sobre as conseqüências das manifestações das relações de poder entre docentes, considerando o coletivo de um mesmo nível hierárquico no cotidiano profissional.

3 METODOLOGIA

A pesquisa científica, como diretriz orientadora que vai auxiliar na busca de respostas e significados torna-se importante instrumento na construção do conhecimento para dotar de coerência e consistência todo o processo. Adotou-se, neste estudo a sustentação da pesquisa nos preceitos do método fenomenológico, justificando a predominância da abordagem compreensiva na análise qualitativa.

A tentativa de dissertar sobre os paradoxos das relações de poder entre os pares envolve a utilização de várias técnicas de pesquisa não só pelo lado da necessidade de compreensão, mas também, pela oportunidade de interpretação de uma realidade específica e a fundamentação no respeito ao contraditório, em face das percepções dos envolvidos.

Segundo Hirano *et al.*, citado por Salomon (2001, p. 216), “condições concretas e possibilidades reais de organização, direção e realização da pesquisa” dão ao pesquisador os estímulos para trilhar caminhos que o conduzam ao entendimento sobre o fato investigado e a elaboração da pesquisa é revestida de características operacionais, em função das quais se encontram, dentre outros destaques, o atendimento aos objetivos buscados.

O passo-a-passo metodológico para exploração do tema implicou na identificação, seleção e classificação dos grupos de respondentes, na definição e elaboração dos instrumentos, considerando a adequada técnica da pesquisa de campo e posteriormente o tratamento e análise de dados, construindo os subsídios das considerações finais e conclusões. Todo procedimento metodológico se pautou em escolhas para alcançar os resultados propostos. O rigor do método e a disciplina foram buscados para dotar de confiabilidade o processo da pesquisa.

Obstáculos surgidos e obstáculos superados foram classificados como ocorrências inerentes ao processo de investigação, por envolverem questões de resistência e de

caráter subjetivo ligado à ética profissional, aos interesses dos grupos dominantes e às crenças e valores que imperam no ambiente educativo.

Segundo Salomon (2001), o pesquisador deve estar atento à possibilidade de ocorrências inesperadas como atraso, negativa, expressão de raiva, bloqueio, choro ou outros tipos de resistência, tornando necessária atenção, confiança, e proteção aos procedimentos metodológicos além de uma compreensão potencial da situação.

3.1 Tipo de Pesquisa

A escolha da pesquisa qualitativa, classificada como descritiva, foi a mais adequada para o levantamento da percepção dos docentes. A opção pela identidade qualitativa não significou o desprezo do lado da quantidade, pois se buscou utilizar a base empírica para demonstrar, conforme Demo (1999, p. 36) que “qualidade e quantidade são, pois, pólos contrários – como quer a dialética -, não extremos contraditórios, que apenas se excluem.”.

Na seção sobre tratamento e análise dos dados, serão apresentadas as informações qualitativas obtidas nas entrevistas, em forma de extratos para subsidiar a análise temática, um suporte matemático e de estatística descritiva, para a identificação dos elementos relevantes, advindos das relações de poder entre os pares.

Vergara (2004) classifica a pesquisa científica em administração por meio de dois critérios: quanto aos meios e quanto ao fim da investigação. Esta pesquisa, em sua finalidade também pode ser considerada explicativa, pois busca a compreensão das manifestações das relações de poder e sua interferência no cotidiano profissional do docente, ou seja, “tornar algo inteligível, justificar os motivos” (2004, p. 47),

O enfrentamento da situação real, que se apresenta de forma única acompanhada de incalculável número de possíveis variáveis, reveste de grande diversidade as evidências reveladas na coleta de dados e encaminha a análise de conteúdo dos relatos às determinantes metodológicas da análise temática (MELO *et al.*, 2007).

Este tipo de pesquisa busca esclarecer as características próprias em uma população especificada ou de um determinado fenômeno, podendo também, estabelecer ligações entre variáveis, ou seja, vincular o fenômeno em análise ao ambiente onde ele ocorre ou às situações reveladas pela percepção do participante.

3.2 Coleta de Dados e Instrumentos

A estratégia metodológica privilegiou a coleta de dados transversal (LAKATOS ; MARCONI, 1985), captando num mesmo momento o estado do fenômeno na percepção de um grupo de docentes. A pesquisa de campo se desenvolveu com a pretensão de demonstrar, a partir da complexidade das situações relatadas, a existência das manifestações das relações de poder entre os pares.

O levantamento de dados teve início com a identificação de três coordenadores de curso de Administração atuantes em IES's de Belo Horizonte. Estas IES's, embora tenham sido selecionadas aleatoriamente, foram escolhidas por sua organização administrativa, sendo uma faculdade, um centro universitário e uma universidade. O convite à participação as distinguiu, inicialmente, pela oferta à comunidade do curso de Administração e também pelo atendimento do critério de acessibilidade, em face da disponibilidade de atendimento dos coordenadores de curso de cada uma delas.

Os coordenadores foram contatados e aderiram à pesquisa, para fornecer informações sobre as formas institucionais de controle ao trabalho docente. Foi lido pelos participantes, seja pelos coordenadores ou pelo grupo da entrevista, o Termo de Esclarecimento, prestando informações básicas sobre os procedimentos e objetivos da pesquisa (APÊNDICE A).

O instrumento de coleta utilizado foi o roteiro estruturado de entrevista, conforme APÊNDICE B, sob o qual se obteve o relato das percepções dos docentes entrevistados. Aos coordenadores foi aplicada somente uma questão do roteiro de entrevista, para colocar à mostra os instrumentos de controle sobre os docentes.

O planejamento do roteiro direcionou as questões para o atendimento aos objetivos específicos, a fim de identificar nos relatos a percepção sobre as manifestações das relações de poder sobre as formas comuns de controle exercidas entre pares e as influência das práticas das relações de poder no ambiente de trabalho. Privilegiou-se, na oportunidade da entrevista, a maior liberdade para que os entrevistados se sentissem à vontade para responderem às questões e emitirem, sob registro de gravador, as suas percepções.

Foram evidenciadas expressões da percepção dos docentes, seus sentimentos e as razões da presença de instrumentos de controle no ambiente de trabalho. Objetivaram-se nos relatos as situações próprias que ocorrem no ambiente acadêmico, considerando o que pode vir a interferir no cotidiano profissional, em face das condições e da organização do trabalho docente.

A técnica de escolha dos sujeitos da pesquisa foi a da indicação, conhecida como bola de neve (FLANAGAN, 1954), cuja utilização facilitou a aplicação da entrevista. Desta forma os treze docentes que formam o grupo representativo desta pesquisa, tiveram seu nome sugerido um a um pelo colega que o precedeu como entrevistado.

3.3 Universo e Sujeitos da Pesquisa

O universo da pesquisa corresponde a todos os docentes que ministram aulas no curso de Administração e que manifestam, por meio de suas percepções, os seus conhecimentos, seus sentimentos e suas vivências sobre as relações de poder entre os pares.

Os critérios para a constituição de dos sujeitos participantes da pesquisa foram condicionados previamente, seguindo os seguintes critérios:

- a) estar ministrando aula no curso de Administração, no semestre da pesquisa;
- b) possuir no mínimo três anos de magistério na mesma IES;

- c) ter atuado no magistério em outras IES's em tempo anterior ou atualmente;
- d) ser graduado ou possuir pós-graduação *lato senso* ou *strictu senso* em Administração.

Dentro deste contexto pretendeu-se coletar os relatos sobre as manifestações das relações de poder entre docentes, de profissionais cujas participações pudessem contribuir com o tema objeto de estudo. Sob este aspecto, supõe-se que o conhecimento sobre a Administração, as condições e organização do trabalho, seriam vistos de forma mais ajustada às necessidades organizacionais, em virtude do que é comum na formação e na vida profissional dos docentes pesquisados.

A seleção não probabilística do grupo com treze participantes, foi feita com o auxílio dos próprios pares, sendo realizada pelo docente a indicação de um colega, membro de sua rede de relacionamento, para a próxima entrevista, não necessariamente na mesma IES.

Freitas *et al.* (2000, p. 109) esclarece que “em pesquisa com grupos específicos, dentre vários tipos de abordagem não probabilística”, pode-se utilizar a indicação por caso crítico, conforme descrito por Flanagan (1954), ou por bola de neve, em que os participantes indicam próximos e novos membros (FREITAS *et al.*, 2000).

O grupo de entrevistados se formou com docentes que ministram aulas no curso de Administração em IES's privadas na Região Metropolitana de Belo Horizonte e que foram, um a um, indicados por seus pares, podendo ser um grupo considerado restrito por tipicidade. Segundo Vergara (2004, p. 51), este grupo é parte “constituída pela seleção de elementos que o pesquisador considera representativo da população-alvo”, ou seja, dos docentes que atendem aos critérios da pesquisa.

A sistemática de indicação adotada permitiu que o docente Entrevistado 1 (E1), que fazia parte do relacionamento profissional da pesquisadora e aceitou participar da pesquisa, prestasse auxílio à colega, emprestando também a sua rede de relacionamentos à técnica de investigação em bola de neve, indicando o Entrevistado 2 (E2).

Utilizando a indicação sucessiva em pouco tempo estavam agendadas treze entrevistas, recebendo todas elas o título de “Entrevistado nºX” - (EX), conforme a ordem da indicação e a efetiva aceitação em participar da pesquisa. Conforme consta no Termo de Esclarecimento rubricado por todos eles, os nomes dos sujeitos estão reservados pelo sigilo da pesquisa. Embora todos já se conhecessem, mesmo que fosse pelo nome, por estarem exercendo regularmente a profissão, poucos são colegas de trabalho na mesma IES.

Os docentes participantes da pesquisa ministram aulas em onze IES's distintas, sendo as mesmas de todos os tipos de organização administrativa permitidos pela legislação em vigor. Como esse grupo de docentes se relaciona em rede, foram somados todos os vínculos empregatícios, chegando ao número de vinte e três contratos nessas IES's, no cruzamento final.

Considerando os valores da solidariedade, a experiência e as renovações de crenças dos docentes que atuam no curso de Administração em IES's privadas em Belo Horizonte, criaram-se ambientes receptivos e abertos as melhores condições para a formulação das questões da pesquisa. Desde o início, tratou-se de deixar claro a todos os participantes que a pesquisa não envolvia as relações de trabalho e nem as condições hierárquicas da IES, visto que essas temáticas não estão contempladas no ideário da investigação.

3.4 Tratamento dos Dados

Segundo Melo *et al.* (2007, p. 70), “o tratamento dos dados está fortemente vinculado à sua análise [...] contempla três fases”, conforme desenvolvido por Melo (1991): “preparação, tabulação quantitativa e análise ou categorização temática.”.

O tratamento dado aos relatos das entrevistas passou pela preparação, compreendendo a transcrição, a digitação, e o destaque das frases significativas para o preenchimento de tabelas, a fim de constituir o elemento temático e vincular o crivo da categorização.

Nas duas últimas fases, prevalecem critérios de repetições e de relevância (BARDIN, 1977; MELO 2003; TURATO, 2003), que tratam respectivamente, de destacar reincidência nos relatos e de frisar a essência do fenômeno observado. Dessa forma, a tabulação quantitativa pauta-se na estatística descritiva e é apresentada no formato de tabelas, de maneira a se obter uma visão mais ampla, quantificada e resumida das entrevistas. A terceira fase torna-se possível a partir de releituras de todas as entrevistas e da extração de temas e idéias que muitas vezes extrapolam o roteiro e se manifestam como alvo de preocupação dos entrevistados merecendo destaque e possibilitando a construção de uma planilha temática (MELO *et al.*, 2007, p. 70).

As categorizações temáticas geradas pelos relatos dos docentes, antes de se constituírem em informações aplicáveis, passam pela análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977, p. 38) “pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicação que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.”.

Utilizou-se para esse fim a seleção dos relatos sob a técnica de compatibilização de conteúdos para gerar informações quantitativas, pois este procedimento foi responsável por reunir determinados fatos e situações importantes contidos nas expressões dos entrevistados. Desta forma, a intenção da análise de conteúdo com a formulação das categorias temáticas é a de promover “conhecimentos relativos às condições de produção e de percepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).” (BARDIN), 1977, p. 38).

Devido ao constrangimento que a influência das práticas das relações de poder costuma apresentar, por promover o desgaste emocional no cotidiano dos docentes e mesmo pela resistência a sua divulgação, estabeleceu-se de antemão que a exploração dos relatos seria ordenada pelos temas pertinentes às ações do dia-a-dia do trabalho educativo não se prestando a avaliação de casos e estórias.

A análise de conteúdo no entender de I. de Sola Poll (citado por BARDIN, 1977, p. 20) destaca-se por concepções:

De maneira grosseira, arrogamo-nos o direito de dizer que ‘representacional’ significa que o ponto importante no que diz respeito à comunicação é o revelado pelo conteúdo dos itens léxicos nela presentes, isto é, que algo nas palavras da mensagem permite

ter indicadores válidos sem que se considerem as circunstâncias, sendo a mensagem o que o analista observa. Grosso modo, 'instrumental' significa que o fundamental não é aquilo que a mensagem diz à primeira vista, mas o que ela veicula dados o seu contexto e as suas circunstâncias.

As duas concepções se incorporam quando, na constituição de um esquema de arrolamento de dados, torna-se necessário para o desenvolvimento das operações sucessivas de leitura e extração das informações principais, a formação de uma base de dados, uma fonte de direcionamento e destaque daquilo que é realmente importante para a análise. Podem-se confirmar os significados e dispor maior consistência ao resultado global, inclusive com a obtenção de resultados parciais e comparações entre discursos paralelos, tal a magnitude e abrangência da técnica.

Para a análise das entrevistas foi utilizado um programa de lançamento de dados obtido por intermédio do Núcleo de Relações e Tecnologias de Gestão (Nurteg), da Faculdade Novos Horizontes (FNH). Este programa é registrado no diretório de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e suas planilhas de lançamento de dados reúnem a partir do estudo de cada questão (uma plataforma para cada questão) as frases relevantes extraídas das entrevistas. As frases destacadas vieram a constituir um tomo de citações das entrevistas, para agrupar para a análise as informações consolidadas.

Com o instrumento de tabulação foi possível a listagem dos eventos relativa ao fenômeno, considerando os critérios da frequência pela relevância sejam absolutos pela presença e relativos pela expressão das situações individuais do entrevistado. Constituiu-se este instrumento no principal ponto de elaboração das conclusivas referências sobre o tema. Num movimento de inclusão e absorção de frases, em face do seu significado e de sua representatividade foi feito o agrupamento das situações relatadas para se chegar a um denominador comum, de forma a dar estrutura a cada categoria temática identificada.

As planilhas de análise se constituíram numa plataforma temática, formando um escopo com base nas categorias determinadas pelos relatos. O resultado das planilhas está detalhado em tabelas e gráficos que subsidiam a análise de conteúdos apresentada no próximo capítulo. Dentro do procedimento científico, para

alcançar maior gama de esclarecimento possível sobre o tema, foi dado destaque para os pontos relevantes das respostas dos entrevistados, aproveitando-se também, dada a natureza de cada situação, aspectos reforçadores marginais, colocados de forma esparsa entre uma e outra questão.

A partir do tratamento dado às informações obtidas em fontes primárias e seu confronto com as fontes secundárias, teve início o que Severino (2002) destacou como necessário em toda a pesquisa: reflexão e conhecimento. Somente a partir dessa reflexão e conhecimento das variáveis que envolvem o objeto de estudo foi possível a utilização dos procedimentos analíticos para gerar subsídios conclusivos.

O tratamento qualitativo dos dados para análise foi dividido em subtítulos, devendo esta ordenação contribuir para a compreensão dos relatos. Cada um deles abrange os aspectos mais importantes sobre o tema, atende aos objetivos específicos.

Desta forma, no capítulo a seguir pode-se constatar como se apresentam as manifestações das relações de poder entre docentes, como se dá o controle por parte da IES e dos próprios pares e como as influências dessas práticas das relações de poder interferem no cotidiano do docente.

4 INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PRIVADAS NO BRASIL

4.1 Contextualização Histórica

Base primordial para a sustentação do país, a educação vem desenvolvendo, a passos largos uma trajetória de melhorias, apesar dos percalços atribuídos ao excesso de legislação ordinária e complementar, que avolumam bibliotecas jurídicas educacionais, além de outras normas e regulamentações, emanadas do Ministério da Educação. (CURY *et al.*, 1997).

Embora se tenham notícias de escolas de instrução superior fundadas pelos jesuítas, ainda no século XVI, relata Cunha (1986) que somente em 1776 houve a autorização de criação de um curso superior, seguindo a tradição das universidades européias, notadamente da Universidade de Coimbra. (ROMANELLI, 2005).

Com a transferência da família real para o Brasil, em 1808, cuidou o Príncipe Regente, D. João VI, de criar novos cursos e academias a fim de diplomar futuros funcionários públicos, burocratas e especialistas. Mais ao final deste século, foi criada a escola Politécnica do Rio de Janeiro e a de Minas de Ouro Preto. Em número reduzido, surgiram algumas experiências de escolas de iniciativa de particulares, pois, em maior parte o governo e o clero dominavam os espaços educativos. (CUNHA, 1986).

No período compreendido entre 1889 a 1930 surgiram as escolas superiores de livre empreendimento de particulares. O federalismo, instaurado após 1891, surgiu como orientação de novo regime, sustentado pela burguesia cafeeira. Com a transformação das províncias em estados, o desenvolvimento da nação dava mostras da necessidade de aumento da mão-de-obra qualificada para ocupar funções em vários setores da economia. Embora tivesse distribuído aos estados grande parcela de poder, particularmente a área da educação superior permaneceu concentrada, como competência do governo nacional. (SAVIANI *et al.*, 2004).

Os estados, com constituição própria, representados por seus governadores, tinham que esperar do governo nacional a autorização, para a abertura de escolas superiores, tanto públicas quanto privadas, no âmbito de seu território, sendo este o motivo pelo qual o nascente e novo...

[...] modelo econômico em emergência passou, então, a fazer solicitações à escola. Esses dois aspectos, o crescimento acelerado da demanda social de educação, de um lado, e o aparecimento de uma demanda de recursos humanos de outro criaram as condições para o desequilíbrio. (ROMANELLI, 2005, p. 46).

Com esta situação, ao final de 1930 já estava instalada a crise do sistema educacional unida pelo jogo de forças que esses dois aspectos mantinham entre si. A ampliação das burocracias públicas determinou o aumento da procura por educação tanto em nível secundário quanto no superior, este último já incumbido do ensino profissional necessário ao desempenho de função mais graduada.

Segundo Romanelli (2005), à época, o desequilíbrio mostrou duas necessidades básicas: a quantitativa (o aumento no número de escolas) e a qualitativa (a melhoria da formação para o atendimento à expansão econômica e à diversidade da estratificação social).

Neste cenário político-econômico, duas políticas educacionais se sobressaíram, a liberal e a autoritária, esta última desenvolvendo-se em larga escala. (LOMBARDI *et al.*, 2005, p. 38). Houve conflito entre setores e classes econômicas envolvendo essas duas políticas, culminando com a supressão das idéias liberais e a proposição de um ajustamento entre as partes, com a proposta de reforma do ensino no país.

Pequenas reformas realizadas pelo Estado, no âmbito das escolas pertencentes aos seus municípios, indicaram que ocorreria renovação no sistema nacional. O movimento reformador ficou conhecido como Escola Nova e vários expoentes participaram da criação da Associação Brasileira de Educação, responsável pela publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional, em 1932 (ROMANELLI, 2005). A partir de então, foram inovadas as formas, os conteúdos, as modalidades da educação nacional, e ampliaram-se as permissões para a criação de novas IES's privadas.

Para Lombardi *et al.* (2005), a década de 40 do século passado viu proliferar delegações para o reconhecimento de cursos superiores abrangendo inúmeras áreas das ciências e a criação das Faculdades Católicas reconhecidas pelo governo em 1946 e, mais tarde, Pontifícia Universidade Católica, efetivamente a primeira instituição privada de ensino superior reconhecida no Brasil.

De 1945 a 1970, o período foi marcado por “lutas internas de professores e estudantes na defesa do ensino público e gratuito.” (LOMBARDI *et al.*, 2005, p. 107). As poucas instituições privadas de ensino superior que existiam se viram ameaçadas pela extrema oposição que lhes eram feitas, inclusive com reivindicação de extinção e da sua absorção pela universidade pública.

O movimento estudantil de 1964 teve suas forças reduzidas pelo regime militar, ao tempo em que as escolas de ensino superior passaram a ser alvo de vigilância, por se constituírem em fonte de subversão. Profissionais da educação que atuavam em escolas públicas e privadas sofreram expurgo, o que veio causar, novamente, a estagnação do setor privado, como reflexo de decisões expansionistas não tomadas na oportunidade em que estavam sendo solicitadas (SAVIANI *et al.*, 2004).

Na década de 1970, sofreram-se os efeitos da demora na tomada de decisões pelo estado, e isto fez com que os custos educacionais se elevassem e faltassem vagas para a entrada de alunos nos cursos superiores. Para Saviani *et al.* (2004), nesta época, reiniciou-se o processo de autorização e reconhecimento de cursos superiores oriundos da iniciativa privada para suprir necessidades emergentes e atender ao mercado de mão-de-obra especializada, devido ao franco desenvolvimento e ao milagre econômico.

Várias transformações ocorreram na década de 1980, com o aumento de estabelecimentos privados de ensino superior, em meio às regulamentações do Conselho Federal de Educação (CFE), constituído, em grande parte, por prepostos de dirigentes das IES's privadas. Segundo Cury *et al.* (1997), o grande número de estudantes sem vagas (os excedentes) permitiu, ainda nesta década, que as instituições privadas de ensino superior absorvessem parte da demanda que o Estado não podia suprir.

A projeção de crescimento da demanda fez com que a utilização da IES privada pelo Estado se tornasse uma constante. Ampliaram as oportunidades de estudo com matrículas em IES privada, criadas não só sob a forma confessional, comunitária, filantrópica, mas também a lucrativa. Em maior ou menor grau, ao fim do século XX e início do século XXI houve a absorção, pelas IES's privadas, de grande parte do contingente de alunos que concluíam o ensino médio (SAVIANI *et al.*, 2004).

Implantada a política pública de expansão do sistema educacional, também para atendimento aos interesses da educação continuada, ocorreu um aumentando expressivo no número de IES privada, consolidando a expansão desse nível de ensino e, ao mesmo tempo, impedindo o retrocesso (CURY *et al.*, 1997). Resultados detalhados de pesquisas dão conta de que, em 1980, o número de estabelecimentos de ensino superior era 882, dos quais 77% eram instituições privadas (680). Uma década depois, este percentual sofreu acréscimo de 4%, apresentando 743 IES's privadas, num total de 918 instituições.

As transformações que vieram a beneficiar as IES's privadas ocorreram a partir de 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), não só pela oportunidade de expansão de cursos e matrículas, mas também pela criação de novas modalidades de ensino superior. Em 1999, o número total de IES's já havia aumentado para 1.097, representando crescimento acumulado de 80%, nesta trajetória de duas décadas. Dados coletados pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (Inep) caracterizam como privadas 80% das IES's, ao fim do século passado (INEP, 2005).

Dados recentes informam que em 2006 o total de IES's era de 2.270 e destes, 1.093 é o número de IES instaladas na região sudeste, sendo 109 de natureza pública e 984 privadas (INEP, 2006). Não se pode deixar de atribuir às conferências internacionais as orientações de abertura de espaço para a iniciativa privada. Desta forma as diretrizes do Banco Mundial (1995) e da United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Unesco) foram favoráveis à diversificação de instituições educativas, incentivos e financiamentos aos estudantes, redefinição da amplitude governamental no ensino superior e investimentos nos objetivos de qualidade e equidade.

Para Cunha (1999, 2000), o fim do processo de federalização trazido pela LDBEN (BRASIL, 1996) propiciou o afrouxamento das normas que vieram a facilitar o pedido de autorização de IES. Além desses imperativos, outros de ordem econômica e tecnológica foram enfrentados, para que o Ministério da Educação viesse a promover com as novas políticas educacionais, o desenvolvimento social. Para ele, as facilitações para o credenciamento de novas instituições e, concomitantemente, a autorizações de cursos promoveram significativo aumento nos números apresentados nas estatísticas educacionais.

Exemplo disso é o Programa Universidade para Todos (Prouni) que visa à democratização do acesso ao ensino superior aos alunos de baixa renda e faculta às IES's privadas que aderirem ao programa, destinando um percentual de suas vagas, uma contrapartida de isenção em tributos federais. O número de vagas disponibilizadas pelo programa vem sofrendo acréscimos anuais, de forma a receber, gradativamente, mais estudante nesse nível de ensino. Esse programa sinaliza a continuidade do acordo com o Banco Mundial, pelo Governo Luiz Inácio Lula da Silva.

Têm-se como síntese da trajetória das IES's privadas, os argumentos de Cunha (1999, 2000), indicando três períodos:

- anterior a 1960, representado pelo predomínio absoluto das IES's públicas;
- de 1960 à 1996, com o início da articulação do CFE, para a ampliação do número de vagas, criação de cursos e credenciamento de IES privadas;
- a partir da criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) e divulgação da LDBEN (BRASIL, 1996), instaurando-se a flexibilização para a abertura de IES privada no Brasil.

4.2 Estrutura e Organização da Instituições de Ensino Superior

Considerada uma lei abrangente, a LDBEN (BRASIL, 1996) estabelece diretriz, não apresentando disciplinamentos de ordem estrutural e operacional, mas repassa para

o âmbito de outras instâncias, observadas suas competências, a responsabilidade de regulamentações em forma de leis ordinárias, decretos, resoluções, portarias e instruções normativas. De maneira geral, a LDBEN (BRASIL, 1996) discorre sobre os níveis e modalidades de educação e ensino, retratando a organização do sistema geral de ensino. São três as modalidades da educação: jovens e adultos, profissional e especial; e são dois os níveis de educação: a básica e a superior. Este último compreendendo a graduação e a pós-graduação *strictu sensu*.

Resultado de interesses da sociedade organizada, a LDBEN (BRASIL, 1996) representa ampla mobilização dos movimentos sociais (principalmente o sindicalismo docente) e de inúmeras experiências pedagógicas inovadoras espalhadas pelo país. Em suas disposições gerais indica a diversidade de olhares para uma formação mais integral do educando, em qualquer nível que se proponha (CURY *et al*, 1997).

O espaço educativo para a oferta da educação nos diferentes níveis está permeado de ações que envolvem o conhecimento sobre a pedagogia, sobre o fazer técnico, a colaboração, responsabilidade, autonomia e distinção entre os atores: alunos, professores, comunidade, governo, família e sociedade.

Sobre as escolas privadas, a LDBEN (BRASIL, 1996) indica dois tipos: a particular oriunda da iniciativa privada, administrada por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, objetivando o lucro; e as comunitárias, filantrópicas e confessionais, sem intenção de obter o lucro. Para a constituição de uma IES, deve inicialmente, haver uma entidade mantenedora, para se responsabilizar pela gestão administrativo-financeira, e outros aspectos inerentes às questões de conservação e manutenção de unidade escolar, a fim de que não ocorram desvios nos objetivos da mantida e que a sua preocupação maior seja a gestão dos aspectos pedagógicos.

Desta forma, reza a LDBEN (BRASIL, 1996) que às IES's, sob o sistema de gestão democrática e com a cooperação da equipe docente, cabe a organização, o estabelecimento das normas e regulamentos, a elaboração e execução do projeto pedagógico, dos controles e da avaliação educacional. Quanto à organização acadêmica, distinguem-se as universidades, dos centros universitários e estes das

faculdades integradas, faculdades, institutos e escolas superiores. As diferenças entre estas organizações são grandes, mas sobressai a maior ou menor autonomia didático/administrativa e as questões ligadas ao objetivo delegado de ensino, pesquisa e extensão.

Tendo como papel conduzir a sociedade ao conhecimento, a educação é um processo dinâmico de crescimento gradual e paulatino em constante desenvolvimento para a consolidação da responsabilidade individual e social. Em suas fileiras, o professor aparece como agente inovador que lida com exigências curriculares, pedagógicas e organizacionais (LIBÂNEO *et al.*, 2005).

Como qualquer organização, as mantenedoras das IES's têm seus planos e estratégias, orçamentos e estrutura hierárquica, e, normalmente, são geridos recursos físicos, materiais, didáticos e financeiros. A infra-estrutura compreende o espaço educativo com material didático, mobiliários e equipamentos, laboratórios e a biblioteca. Algumas rotinas organizacionais e administrativas são distribuídas entre a direção da IES e setores de apoio educacional, que compreendem a secretaria acadêmica e os serviços gerais de provimento de recursos instrucionais e didáticos. A divisão departamental, os níveis hierárquicos e as competências se alteram na estruturação da IES, em função do número de cursos ofertados, de matrículas permitidas, de docentes e de funcionários principalmente.

Segundo Chanlat (1996, p. 40), “as organizações contemporâneas exercem influência cada vez maior sobre as condutas individuais, sobre a natureza, as estruturas socioeconômicas e a cultura, o que as leva a se transformar em elementos-chave das sociedades”.

Considerando a IES como um tipo de organização semelhante a outras que se encontra no mercado, atendendo às exigências econômicas do ambiente, obedecendo aos modos de dominação vigentes, estabelecendo normas e parâmetros para a sua sobrevivência, a entidade mantenedora deve atuar de forma estratégica e prospectiva, a fim de fazer face à concorrência, inovando e diferenciando resultados para alcançar metas arrojadas.

A empresa necessita de indivíduos sutis, capazes de tomar iniciativas e de reagir o mais rapidamente possível provando leveza e flexibilidade frente aos acontecimentos imprevisíveis, constantes e numerosos com os quais são confrontados. Todo mundo torna-se um jogador, tentando ganhar e devendo ter sucesso, mesmo nas piores condições. (ENRIQUEZ, 1997, p. 21).

Para Libâneo *et al.* (2005) a estrutura organizacional deve ser traçada de forma a imprimir modernidade ao ambiente educativo, em face da busca de efetividade, eficiência e eficácia. Estes pensamentos objetivos impostos às organizações contribuíram também para um novo perfil do profissional e para o docente, que hoje já não pode ser um mero repassador de ensinamentos e informações, mas sim um investigador e mediador reflexivo, atento às novidades para promover a aprendizagem de seus alunos.

4.3 Curso de Administração

Logo no início do século passado as preocupações em delimitar as fronteiras do saber administrativo já estavam presentes. A Administração, como área de estudo, mostrava sinais de vigor, consolidando a performance de cursos ministrados em instituições de renome.

Os primeiros cursos de Administração no Brasil foram oferecidos, conforme Silva (2007, p.2), pelas seguintes instituições:

- 1) Escola Superior de Administração de Negócios (ESAN) em São Paulo, 1941;
- 2) Escola Brasileira de Administração Pública, (EBAP/FGV), Rio de Janeiro, 1952;
- 3) Escola Administração de Empresa de São Paulo (EAESP) e a Fundação Getúlio Vargas (FGV), em São Paulo, 1954;
- 4) Escola de Administração (EA/UFRGS), Porto Alegre, 1950;
- 5) Escola de Administração (EAUFBA), Salvador, 1961;
- 6) Faculdade de Economia e Administração (FEA/USP) em São Paulo, que apesar de ter sido criada em 1946, só veio oferecer o curso de Administração em 1963.

A criação de dois novos cursos: Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, em 1945, originados da proposição circunstanciada do Ministro Gustavo Capanema, à época gestor da pasta da Educação e Saúde, ensejou o surgimento do curso de Administração. Sua solicitação deveu-se à necessidade de se extrair daqueles dois primeiros cursos as disciplinas de cunho mais 'generalistas' que tratavam das questões administrativas, conforme explicação formulada, e também visando a consolidar a formação do funcionário público.

[...] embora o primeiro curso de Administração que se tem notícia tenha sido idealizado pelo padre Jesuíta Roberto Sabóia de Medeiros, com a implantação da Escola Superior de Administração de Negócios (Esan), em 1941, somente em 1961, ao final do governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira, o curso foi reconhecido e, validados os diplomas dos alunos formados até então. (ANDRADE, 2005, p. 6).

Enfim, no ano de 1965 se deu o reconhecimento da Administração como área autônoma, fora do âmbito das Ciências Contábeis e Econômicas, quando foi regulamentado o exercício da profissão, em 09 de setembro, pela lei nº 4.769. Mesmo assim, durante mais de seis décadas, o ensino das ciências administrativas se confundiu com os outros dois, até a definição final do currículo mínimo do curso de graduação em Administração, divulgado em 1966.

Por se tratar de matriz curricular generalista e pluralista, com enfoque em várias áreas da gestão organizacional, o curso veio atender à demanda do mercado, formando profissionais com conhecimentos amplos em diversas áreas do conhecimento administrativo, principalmente nas áreas de Finanças, Marketing, Produção e Recursos Humanos. O primeiro curso de Administração do Estado de Minas Gerais surgiu da confluência dos cursos de Ciências Contábeis e Economia, ministrados pela Universidade Federal de Minas Gerais, em 1968.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) publicadas na resolução nº 4 (BRASIL, 2005), pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelecem os parâmetros de condução e o conjunto de normas indicando que "o curso de Administração deve possibilitar a formação profissional que revele pelo menos competências e habilidades", imprescindíveis à formação profissional.

Considerando as determinações estabelecidas pelas DCNs, a formação promovida pela IES para o Administrador deve se enquadrar em pressupostos pedagógicos, de forma a garantir a este profissional, além da formação em nível superior, as condições de atender às demandas do mercado de trabalho.

A formação de um gerente não se restringe à idéia da racionalidade imutável, muito menos à homogeneização de comportamentos, em face ao ambiente administrativo, pois deve considerar o modelo organizacional, os estilos de gestão, e outros fatores da contemporaneidade, conforme esclarece Melo (1999).

As DCNs se apresentam de forma ampla para propiciar na formação superior a flexibilização que possibilite levar em consideração os novos modelos institucionais, a absorção das novas tecnologias, o desenvolvimento de habilidades e competências capazes de levar o administrador a organizar e gerir recursos, solucionar conflitos e superar obstáculos.

Os dados divulgados em 2006, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional “Anísio Teixeira” (Inep, 2006) registram a existência de 22.101 cursos de graduação presenciais, considerando os de bacharelado, as licenciaturas e os cursos de formação de tecnólogos.

Desse total, 13,4% são representados pelos cursos de Administração (2.386), que é o primeiro do *ranking*, tanto em número de cursos quanto em número de matrículas de estudantes, conseqüentemente, vindo a gerar a maior absorção de docentes, em face do preenchimento do quadro de pessoal das IES's.

A TAB. 1, a seguir, demonstra a representatividade do curso de Administração, comparativamente a outros nove cursos e o número total de concluintes, com o respectivo percentual de distribuição.

TABELA 1 - Os dez maiores cursos por número de matrículas e concluintes - Brasil 2006

Cursos	Matrículas	%	Concluintes
Administração	654.693	6,66	98.186
Direito	589.351	7,44	79.181
Engenharia	371.502	9,95	41.491
Ciência da Educação	283.381	4,55	62.167
Enfermagem	185.902	7,29	25.482
Ciência da computação	179.848	6,18	29.083
Comunicação Social	173.534	6,28	27.591
Ciências Contábeis	115.377	6,82	16.907
Fisioterapia	105.868	6,63	15.930
Psicologia	104.800	6,22	16.836
Total dos dez	2.764.256	67,02	412.854
Brasil	4.676.646	100	736.829

Fonte: MEC/Inep/Sinopse - Educação Superior - 2006 - Planilhas 5 e 6.

Até 2005, o curso de Administração era oferecido pelas IES's com habilitações específicas, o que, atualmente, foi alterado possibilitando a oferta de linhas de formação. O profissional graduado pode atuar em empresas privadas nacionais, multinacionais, públicas dentre outras, independente do porte. Destaca-se, na matriz curricular do curso de Administração, o estudo sistemático de temas como hierarquia, autoridade, domínio e influência, pontuando conteúdo programático em disciplinas instrumentais ou em complementares.

Por se constituir, na atualidade, como o curso mais procurado no país, deter o maior número de matrículas do nível superior de ensino e, conseqüentemente, absorver grande parte da mão-de-obra docente, o curso de Administração se mostra campo fértil para a aplicação desta pesquisa sobre as manifestações das relações de poder entre pares. Ressalta-se ainda se tratar de tema contemplado no conteúdo programático do curso, subentendendo o conhecimento do assunto pelos docentes.

4.3.1 Controles Exercidos pelos Coordenadores de Cursos de Administração

Para analisar as formas institucionais de controle, foram ouvidos três coordenadores de curso e os docentes participantes da pesquisa, conjugando, desta maneira, a visão de ambos os lados a fim de retratar as condições de aplicação do controle ao trabalho docente. A mesma questão foi formulada aos coordenadores de curso e aos docentes para a constituição desta abordagem, sendo os controles formal e informal reconhecidos por ambos.

A partir da indicação dos controles formais exercidos pela IES ao trabalho docente, conforme relato dos coordenadores foi estruturada a concentração temática. A avaliação institucional, os controles acadêmicos, administrativo-burocráticos e os controles sociais são temas destacados e que se constituem em classificações consideradas inerentes ao cotidiano da academia.

As formas de controle são tradicionalmente constituídas para a verificação do alcance das metas e dos objetivos pretendidos seguidos pela coordenação. Cumprindo as atribuições delegadas pelo governo federal, cabe às IES's construir seu próprio conhecimento para superar as dificuldades e absorver pressões representadas pelo aumento da cobrança e da ampliação dos procedimentos avaliativos a ela impostos.

Formalmente, as ações de controle são originadas no planejamento organizacional a fim de que as atividades sejam realizadas tal qual consta no plano e para que possam ser monitoradas a fim de que não se desviem do previsto. Pode-se dizer que o controle consiste em atender à necessidade de acompanhar e certificar do cumprimento das metas e dos objetivos previamente estabelecidos, considerando certo momento, em que se verifica se as ocorrências estão direcionadas para os fins a serem alcançados.

Considerando as dimensões nacionais e acompanhando as evoluções pelas quais passam as IES's, observa-se na atualidade que as organizações educativas caminham a passos largos para estruturar o seu desempenho de forma a atender

aos critérios modernos e às exigências do mercado, para que, em futuro próximo, a educação não venha a se constituir em fator de atraso político, social e econômico.

Os instrumentos de controle formal do trabalho docente são utilizados na IES pelo coordenador de curso e está intrinsecamente ligada às exigências da avaliação institucional proposta pelo MEC (BRASIL, 2004). Sobre as formas de controle exercidas pela coordenação de curso pretende-se ressaltar, conforme os relatos dos três coordenadores de curso entrevistados, as abordagens formal e informal, visto que todos foram unânimes em destacar os instrumentos utilizados para obter os resultados almejados.

É grande a contribuição dos coordenadores no apoio às atividades acadêmicas, pois auxiliam no cotidiano do trabalho docente em diversas questões principalmente quando surgem problemas. Algumas questões citadas se referem à intermediação em situações que envolvem a liberação de recursos instrucionais, lembranças de preenchimento de formulários, acompanhamento da assinatura de ponto, inclusão e ajustes no plano de ensino, diário de classe, cronograma, e conferências de textos e avaliações dentre outros.

Foi perguntado aos coordenadores como é feito o controle do trabalho dos docentes do curso de Administração e, em resposta, foram citadas atividades pontuais, a maior parte delas retratando com maior freqüência as ações administrativo-burocráticas.

Conforme relato de um coordenador entrevistado, pode-se observar na análise comparativa dos dados registrados a seguir, que, dentre as IES's a Faculdade Isolada é a que apresenta maior número de elementos de controle administrativo formal, indicando também as atribuições colocadas ao exercício da coordenação.

Dos temas referenciados pelos coordenadores, o atendimento ao discente mostra-se como atividade realizada nas três IES's, sendo atribuição formal a escuta e a construção de possíveis alternativas de solução às reivindicações. Os instrumentos de controle listados, identificados por instituição, acabam por se constituir em

relação de atividades desenvolvidas pelos coordenadores de curso, embora não tenham sido registradas as frequências das ocorrências.

Identifica-se que em todas as IES's há a observação do horário de chegada e saída do docente, efetivo acompanhamento sobre os planejamentos e a execução dos planos e cronogramas. O entrevistado, coordenador de curso da Faculdade Isolada, informou que a unidade mantém um livro de ocorrência para que o docente registre motivo de atraso (após dez minutos do horário normal), em forma de justificativa, dentre outras situações.

O diário de classe e outros formulários próprios do acompanhamento do trabalho docente pela IES, de preenchimento por meio do sistema informatizado, se colocam como elementos diferenciados sob o controle do coordenador, pois cada um deles tem permissão para a visualização da produção realizada pelo docente.

No caso de duas IES's, o coordenador de curso não tem acesso às páginas digitadas pelo docente, mas extrai relatórios que atendem à sua necessidade de controle. Na IES Faculdade Isolada, o coordenador de curso tem acesso à página digitada pelo docente, mas só para visualização. Esta forma substitui o relatório, pois possibilita que sejam vistos os lançamentos realizados pelos docentes seja de frequência, notas ou conteúdo programático.

Desta forma os coordenadores, de maneira geral, têm acesso a todas as informações digitadas pelos docentes do curso sob sua responsabilidade e das disciplinas da matriz curricular com o conhecimento da data e horário dos lançamentos. Assim, eles podem verificar o efetivo cumprimento das normas, pelos docentes.

A TAB. 2, a seguir concentra a lista dos instrumentos de acompanhamento do docente, tidos como controle formal do trabalho, destacando as especificidades indicadas pelos coordenadores nos três tipos de IES's (Universidade, Centro Universitário e Faculdade Isolada) em que eles exercem suas atribuições.

TABELA 2 – Indicativos de controle formal do trabalho docente

Descrição	Coordenadores		
	CE	FI	U
Lista de chamada	x		x
Controle de ponto	x	x	
Plano de Ensino		x	x
Cronograma de aula		x	x
Diário de Classe		x	
Livro de ocorrência		x	
Ficha de acompanhamento de orientação do 7º/8º período		x	
Formulário de troca ou falta eventual (reposição)		x	
Conferência de todo o expediente acadêmico		x	
Compatibilização cronograma X conteúdo da disciplina	x	x	
Reclamação de discente	x	x	x
Revisão plano/programa de aula para reforma de currículo	x		
Comunicação pontual por via eletrônica	x		x

Legenda: (CE) Centro Universitário - (FI) Faculdade Isolada - (U) Universidade
 Fonte: Dados da pesquisa

Dentre outros itens de controle, foram destacadas pelos coordenadores as avaliações realizadas pela Comissão Permanente de Avaliação (CPA) e mais especificamente a avaliação de desempenho, que os envolve mais diretamente. Nesta avaliação eles devem emitir parecer sobre o desempenho do docente, analisando comportamentos e formulando julgamentos.

Em uma das IES's, conforme relato do coordenador entrevistado, atualmente, a avaliação do desempenho profissional está sendo realizada pelo setor administrativo da unidade em parceria com a supervisão pedagógica, envolvendo de forma menos direta a coordenação do curso, visto que o sistema informatizado já consolida a maior parte das informações sobre os docentes.

O acompanhamento do professor novato tem ocorrido normalmente em duas IES's, conforme a contratação de docentes. Relato de coordenador de curso de uma das instituições esclareceu que, devido à implantação de política de aproveitamento da "prata da casa" e de rodízio entre docentes de outros cursos na mesma unidade,

esta atividade de acompanhamento temporariamente não está sendo realizada. Excetuando estas duas circunstâncias, há unanimidade nos relatos sobre as formas de controle utilizadas, sendo semelhantes quanto aos instrumentos, à frequência e aos locais de ocorrência.

A seguir, na TAB. 3 indicam-se as avaliações realizadas pelos coordenadores.

TABELA 3 – Indicativos de avaliação formal do trabalho docente

Descrição	Coordenadores		
	CE	FI	U
Reunião de professores	x	x	x
Acompanhamento de professor novato	x	x	
Avaliação acadêmica institucional (CPA/MEC)	x	x	x
Avaliação de desempenho	x	x	
Avaliação de professores no cumprimento dos lançamentos	x	x	x
Avaliação/reunião dos líderes/representantes de turma	x	x	x

Legenda: (CE) Centro Universitário - (FI) Faculdade Isolada - (U) Universidade

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme os coordenadores entrevistados iam contribuindo com seus relatos, promoviam ilustrações, usando exemplos para o favorecimento da representação na busca de melhor compreensão sobre a situação retratada. Quando mencionavam algo sobre a reunião de professores, já iam falando sobre outros tipos de reunião que eram realizadas e pontuavam as formas de controle do trabalho docente, exigências e formulações de atribuições.

Os coordenadores encontram unanimidade e correspondência na maior parte das avaliações formais. Mencionam que os controles sobre o trabalho docente são realizados com mais efetividade em reuniões seja individual ou do grupo, esta última com frequência registrada no calendário escolar, quando se reúnem para tratar de ocorrências do semestre que passou ou do vindouro.

A avaliação acadêmica institucional atribuída a uma comissão específica em cada IES atende às reivindicações do MEC e envolve consulta a vários *stakeholders* na comunidade acadêmica. Conforme os coordenadores, uma parte dessa avaliação

institucional insere o aluno como avaliador da qualidade do curso. Eles também mencionaram a fiscalização que fazem sobre o cumprimento das obrigações dos docentes, como lançamento no diário e desenvolvimento do conteúdo programático.

“A reunião de representantes/líderes de turma ocorrem duas vezes no semestre, conforme o calendário escolar, ou no momento em que for solicitada e tem no máximo duas horas de duração.”, conforme explicado pelo Coordenador 1 (C1). Essa reunião está prevista no calendário escolar e se mostra como forma de controle, pois é por meio dela que o coordenador obtém, de forma menos oficiosa, informações sobre o desenvolvimento das aulas, o uso de recursos instrucionais, o desenrolar do conteúdo programático e outros elementos da didática dos docentes.

Paralelamente ao controle formal, foram destacadas algumas formas de verificação informal, variando entre ações mais diretas, como as conversas na sala de professores e nos corredores, onde se obtém informações sobre situações pontuais, até o acompanhamento do relacionamento do docente junto à comunidade acadêmica, ou seja, como os docentes são percebidos por outros colegas não docentes e pelos alunos.

Na TAB. 4, a apresentação de algumas formas relatadas, em unanimidade, pelos coordenadores de curso de Administração, como indicativas de verificação informal, envolvendo docentes.

TABELA 4 - Indicativos de verificação informal

Descrição
Bate-papo e consultas pontuais na sala dos professores
Monitoramento do trabalho interdisciplinar
Atividades conjuntas entre os docentes
Compromisso e envolvimento do docente com o curso
Acompanhamento do relacionamento entre os pares
Reunião espontânea para conversa
Discurso e presença de alunos para reclamações
Acompanhamento do relacionamento na comunidade acadêmica

Fonte: Dados da pesquisa

Quando os relatos se voltam para as situações informais, outros aspectos de monitoramento e acompanhamento são introduzidos. Em conjunto com as reuniões informais, conversas de corredor ou por telefone, foram apontadas pelos coordenadores, outras situações caracterizadas como de controle informal como: diálogos sobre preparação de aulas (inclusive por e-mail), solicitação de material de apoio instrucional, indicação de bibliografia, observação sobre andamento da disciplina ou aproveitamento de aluno e outros tipos de consulta.

De maneira geral, conforme as informações prestadas pelos três coordenadores, os elementos de controle informal revelam a ausência de sistematização dessas consultas, ocorrendo o contato com o docente na medida em que se faz necessária a argumentação. Os coordenadores de curso vêem suas ações informais como maneira de atender demandas específicas de forma mais rápida, desviando da burocracia. Nas verificações informais, não há indicações para o aprofundamento no conhecimento sobre o fazer docente e nem nas ações didático-pedagógicas. Conforme os dados coletados estão concentrados nas verificações informais, juntamente com outras questões administrativo/burocráticas do cotidiano do docente, as situações de cobrança.

Assim sendo, há fiscalização dos horários registrados para entrada e saída, acompanhamento de eventos agendados, conhecimento das ocorrências diárias, verificação do cumprimento de compromissos e outras realizações dos docentes. Agrega-se às situações de controle informal a da condução de reuniões pontuais, às vezes até no corredor ou na entrada da sala de aula para questões rápidas, envolvendo consultas sobre problemas de lançamento no sistema informatizado.

4.3.2 Controles Exercidos na Percepção dos Professores Entrevistados

O professor além de realizar suas tarefas sob a articulação do coordenador de curso e ampliar o seu desempenho no conjunto das atividades letivas, já não pode mais atuar só em sala de aula, pois o sistema institucional requer que todos contribuam

para a melhoria do processo. É inerente à função o docente se ver submetido às pressões do cotidiano (LIBÂNEO *et al.*, 2005).

Os relatos dos docentes indicam que eles têm participação ativa nas atividades acadêmicas, ajustando e aplicando experiências inovadoras no atendimento das práticas pedagógicas e às exigências de aprendizagem dos alunos. Assim como os coordenadores de curso os docentes entrevistados também apresentaram sua percepção sobre situações que eles confirmam como de controle ao trabalho docente. Esses relatos foram distribuídos em duas subcategorias, como indicadores de formas de controle formal e observação informal.

4.3.2.1 Formas de Controle Formal

Para a subcategoria das formas de controle formal, os temas que mais se sobressaíram nas respostas dos docentes referem-se aos controles e relatórios administrativos, acadêmicos e às avaliações. Com exceção da parte da avaliação institucional em que o aluno avalia o professor, os dados reproduzem praticamente na mesma escala as situações relatadas pelos coordenadores. Pouca diferença foi constatada no que concerne às formas de controle formal.

A análise das entrevistas dos docentes pesquisados permitiu agrupar em sete categorias as formas de controle formal sobre o trabalho: controle da presença; relatórios administrativos e acadêmicos; avaliação do aluno; avaliação Institucional; avaliações aplicadas pelos docentes; reuniões pedagógicas e outras formas de controle formal.

Controle da Presença

Quanto ao controle da presença, os relatos indicaram que 62% das respostas apresentadas ao tema retratam a preocupação do docente e dentre eles 38%

destacam as questões da fiscalização nos horários de chegada e saída, a assinatura em livro de ponto ou lista apresentada após o término da aula.

Há também a utilização do crachá de identificação (15%) associada ao controle da permanência na IES. O controle da presença nas reuniões, feitas pelas listas e da vaga predeterminada na garagem são citadas como comprovação do comparecimento, ambos com o percentual de 8% cada. A crítica feita ao controle da presença não está diretamente relacionada à frequência, mas à pontualidade, esta sim que é cobrada e há grande pressão para que os docentes não se atrasem em seus compromissos com a comunidade acadêmica.

Na TAB. 5, a seguir, estão retratadas as percepções dos docentes pesquisados sobre as ocorrências no controle da presença.

TABELA 5 - Controle da presença

Descrição	Indicador	%
Horário de chegada; Livro de ponto; Lista após a aula	5	38
Crachá de identificação	2	15
Lista de presença para as reuniões	1	8
Vaga determinada a garagem	1	8

Fonte: Dados da pesquisa

Logo a seguir encontram-se registrados os recortes específicos extraídos das entrevistas realizadas com os docentes, para ilustrar as pontuações estabelecidas por eles sobre o controle da presença:

Com rigor. [...] os produtos têm a parte quantitativa. [...] o ponto fica lá o mês inteiro, e você vai assinando. Quer dizer então é outra forma de lidar com o professor. [...] aqui a gente assina o ponto depois da aula, você deu a aula, você assina. [...] tem outros, lista de presença em reunião, reunião de colegiado, conselho, tudo tem lista de presença para saber se você foi ou não, né? O uso de crachá de identificação. (E1, p. 10/11).

[...] eficiente... Chega no horário,... está em dia, com as atribuições administrativas... atividades estão sendo feitas de forma adequada,... (E2, p. 5).

[...] o controle é só administrativo. [...] controle do ponto. (E3, p. 4).

[...] já vi instituição que se passa despercebido, falta professor dentro de sala e praticamente não tem controle nenhum né. [...] tempo de trabalho, já vi instituição que tinha ponto, tem que bater ponto. Já vi instituição que assina livro de ponto e já vi instituição que não tem isso. (E6, p. 5).

[...] você ter que passar o crachá, por exemplo, na saída da garagem da instituição de ensino que você trabalha para levantar cancela. [...] você ter que passar o cartão de ponto na hora que você entra na instituição de ensino. [...]. Eu por muito tempo convivi com isso, eu tinha uma vaga, uma determinada vaga e todo mundo que entrava na garagem sabia que “X” não estava na escola. [...]. Controle de entrada e saída sua, que horas você entra que horas você sai que hora você entra na sala de aula, que hora. (E11, p. 6/18).

Então o controle, ele é muito... ele é muito intenso e o que eu sinto às vezes é que ele é feito de uma maneira assim muito caseira, muito doméstica, muito familiar, é... eu reclamo ... Livro de ponto também é uma coisa terrível... (E12, p. 6).

Relatórios Administrativos e Acadêmicos

Com relação aos relatórios administrativos e acadêmicos, 100% dos indicadores referem-se às rotinas como forma de controle formal. Destacam-se com 38% as questões do controle do tempo, pois quando os procedimentos são informatizados os prazos acabam ficando escassos. Foi informado por um dos coordenadores que há a solicitação para o lançamento diário no sistema da presença/ausência do estudante. Observou-se, em explicações dos coordenadores, que fazeres docentes, como passar freqüência, entregar notas, emitir parecer, relatórios e outros documentos acadêmicos indicam desgastes.

O controle pode ser visto na reposição de aula, na análise do desempenho da turma e na leitura do relatório de estágio e monografias para constatar o efetivo envolvimento do docente com o curso, bem como na sua atuação quanto ao domínio da sala de aula. Estes indicativos alcançaram o percentual de 15% cada um. Outros temas relatados indicam a pressão para alterar nota na disciplina para aprovar aluno e melhorar conceitos (15%) e ainda o controle pela documentação e currículo atualizados (8%).

TABELA 6 - Relatórios administrativos e acadêmicos

Descrição	Indicador	%
Rotinas informatizadas; Prazos; Relatórios; Documentos	5	38
Reposição de aulas	2	15
Desempenho da turma; Relatório de estágio/monografias	2	15
Atuação no tocante ao controle de sala de aula	2	15
Alteração de nota para aprovar, melhorar conceitos	2	5
Documentação e currículo atualizados	1	8

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: A soma das frequências se apresenta superior a 100% por que os entrevistados podem dar mais de uma indicação ou apontar mais de um aspecto relevante na mesma resposta.

Opiniões se consolidam e alguns docentes demonstram os limites impostos pelo sistema de controle das IES's: “[...] verifica se o professor reprovou. [...] não vejo um controle do bom desempenho,[...] há uma presença muito forte em cima do controle administrativo.” (E3, p. 4).

Desta forma, ouve-se que “as manifestações de poder do ponto de vista formal elas me parecem limitadas e as reações de professores elas também me parecem tão formalizadas quanto às manifestações de poder formal.” (E2, p. 4). As ações dos docentes ocorrem como reações, indicando o cumprimento das exigências legais e organizacionais: “eu tenho currículo atualizado. [...] existem diretrizes gerais com relação às regras de reposição de trabalho, distribuição de pontos, orientações para provas, prazos, tudo para preservar a autonomia do curso.” (E2, p. 12).

As questões relativas às pressões dos relatórios administrativos sobressaem nos extratos, e sobre as formalidades da IES alguns docentes revelam: “existir certo assédio moral para que você beneficiasse algum aluno... para que esse aluno pudesse ser beneficiado algumas instituições pressionam para que você não perca o aluno...” (E7, p. 3).

[...] o docente da particular ele não tem uma liberdade total de atuação em função dessas manifestações lá da relação de poder. [...] as particulares dependem da receita do aluno, então isso inibe a atuação do professor no tocante a reprovação no tocante a controle em sala de aula, a algumas atividades que você queira fazer... (E9, p. 2).

E por isso indicam que desta forma “ele... se sente pressionado, ele se sente desrespeitado. [...] professor entrar diretamente na [...] dentro da disciplina para aprovar, melhorar conceitos. [...]. Então, essa relação de poder muitas vezes é dessa forma.” (E6, p. 2). Outras situações são reveladas quando um dos relatos indica que a IES “[...] contou os dias que eu não fiz né, e me fez repor todas as aulas” (E11, p. 2), numa alusão ao cumprimento da legislação trabalhista.

Assim sendo, o cumprimento das obrigações acabam por gerar novos comportamentos e ações, pois, “no que diz respeito ao controle em sala de aula, nós temos o sistema, nosso sistema informatizado que ele acusa o lançamento de frequência, ele acusa o lançamento de aula dada, do conteúdo [...]” (E10, p. 4).

Você vai ter as rotinas burocráticas [...] administrativas, [...] quem não cumpre as rotinas administrativas tem dificuldade de cumprir as rotinas dentro de sala de aula. [...] pessoa atrasa para entregar o programa, se a pessoa atrasa para entregar a nota, se ela atrasa para fazer as coisas dentro da sala de aula. Às vezes a pessoa é desorganizada e vai atrasar para preparar a aula, vai atrasar para cumprir horário. (E7, p. 3/7).

Avaliação do Aluno

Na percepção dos docentes, alguns controles formais são realizados a partir das avaliações dos alunos (38%) com os colegas em sala de aula e mesmo com outros professores, com o coordenador e a direção.

Neste aspecto, está circunscrita a avaliação formal, inclusive a que compõe a avaliação institucional e a outra que surge em face da demanda, ou seja, aquela que ocorre quando um aluno procura o coordenador ou outra instância superior.

Em sua conversa, o aluno acaba emitindo juízo de valor sobre o desenvolvimento das aulas, o comportamento do professor em sala de aula, sobre o processo de ensino-aprendizagem, o alcance de resultados e ainda como ele se sente em relação ao cumprimento e a obediência às normas institucionais dentre outros.

Avaliações Aplicadas pelos Docentes

Os docentes mencionaram uma forma de controle que ocorre quando, mediante solicitação superior, eles são escolhidos para fazer revisão em prova ou trabalho de colega, tendo que manifestar o seu parecer, posicionando-se sobre o assunto. Esta temática envolveu 23% das citações e sempre com o relato na mesma forma. Afirmaram os entrevistados que esse procedimento institucional gera desconfiança, e mal estar entre os colegas, pois, na convivência, os docentes não sabem quem está emitindo parecer sobre o que e sobre quem, ou seja, eles desconhecem que seu trabalho está sob avaliação.

Nesta situação a convivência se desgasta e docentes sentem-se constrangidos em fazer afirmações contra ou a favor do colega. Além de não receberem critérios objetivos para essa análise, colocam-se em posição delicada frente aos pares, pois as revisões de avaliações sempre envolvem professores e alunos.

Tragtenberg (1979) já se referia à necessidade de posicionamento político pedagógico do docente, frente às questões acadêmicas e administrativas, não se deixando intimidar por pressões sobre o seu discurso. Na atualidade em face das inovações nas relações de trabalho, as atribuições que estão sendo passadas aos docentes, deixam às claras que há necessidade de assumir posição, em face às opções, extrapolar melindres, emitir pareceres e argumentar sobre situações pontuais, interferindo com seu conhecimento e leitura em situações que os requerem.

Avaliação Institucional

A avaliação institucional nos moldes da CPA, conforme sugerido pelo MEC, foi incluída dentre os instrumentos de controle mencionados pelos docentes cujo percentual alcançou 48% nos relatos. Assim encontram-se “os instrumentos de controle, primeiro é [...] a instituição tem um processo rígido de avaliação

institucional, onde todos são avaliados por todos” (E9, p. 6), bem como “instrumento de controle é ter um bom relacionamento [...]” (E10, p. 4).

Não houve menção de palavras como qualidade, produtividade, assertividade ou efetividade nas realizações quando o assunto envolvia avaliações. Mesmo assim o grupo entrevistado reconhece que o controle do trabalho docente é feito pela “avaliação dos alunos e avaliação institucional” (E5, p. 7) e, mesmo assim, o grupo julga algumas situações como merecedoras de destaque em face da pressão que exercem no cotidiano do seu trabalho. Um docente revelou “[...] a gente sabe que as avaliações não são muito boas. O quê que esse sujeito está fazendo aqui? Professor que é continuamente mal avaliado...” (E1, p. 12), ao mesmo tempo em que outro argumenta “A avaliação dele era muito boa.” (E8, p. 5).

Diferentemente do que foi reconhecido pelos coordenadores como instrumento formal de avaliação, os professores não atribuem valor à avaliação de desempenho. Eles não se percebem avaliados em suas competências pedagógicas e não se atêm a resultados ou prestação de contas parecendo negligenciar o fato. Pelo menos, esta não se mostra como preocupação destacada nos relatos, pois o que se constata no discurso dos docentes entrevistados é o entendimento sobre a existência das diversas formas de avaliação formal como inerentes e inclusas no bojo dos itens que compõem a avaliação institucional promovida pela CPA.

Por vias formais, mas ‘prrriiiiiinnncipalmente’ por vias informais. Existe monitoramento do próprio rendimento do professor, da sua aceitação. Existe algum tipo de avaliação institucional. A maior parte delas é feita até pelo... pelo... pelo diretor, né, com a vice-diretora, que vão até a sala de aula e fazem essa ... esse monitoramento direto com os alunos, em relação aos professores, é [...] existe também outras formas de controle, às vezes até um tanto cruéis, né? (E12, p. 5).

Reuniões Pedagógicas

Os instrumentos institucionais de controle, as reuniões e eventos pedagógicos foram as situações que apresentaram maior indicação dos docentes, sendo destacadas

com 85% das indicações. As reuniões de professores ocorrem com relativa frequência e deve contar com a presença de todo o corpo docente. Elas se revestem de caráter informativo, de cobrança e esclarecimento, pois nelas são indicados e explicados procedimentos de interesse coletivo importantes para o cotidiano do trabalho docente.

As reuniões de início de semestre letivo funcionam como uma bússola para os professores, pois cada um tem sua especificidade e suas próprias demandas, em face da leitura de ocorrências do semestre anterior. São conduzidas pelo coordenador de curso, podendo participar supervisores pedagógicos. Elas versam sobre a determinação de novas formas e atitudes de acolhimento, manutenção, realização de trabalhos e avaliações.

Outros tipos de reunião, como as do colegiado contam com a presença de representantes das instâncias hierárquicas da IES, absorvendo representante da comunidade e de alunos. Na IES Faculdade Isolada, as reuniões do colegiado são normalmente conduzidas pelo diretor da unidade.

TABELA 7 – Instrumentos institucionais de controle

Descrição	Indicador	%
Reuniões e eventos pedagógicos	11	85
Avaliação institucional	6	46
Avaliação realizada pelo aluno sobre professor	5	38
Revisão da prova ou trabalho de colega	3	23

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: A soma das frequências se apresenta superior a 100% por que os entrevistados podem dar mais de uma indicação ou apontar mais de um aspecto relevante na mesma resposta.

[...] avaliação de um trabalho que não foi a gente que fez, né, foi o aluno que fez, sob orientação de um outro professor, uma prova que o aluno fez de uma outra, né, às vezes lógico... de disciplina que você tem domínio, se não, também, não iam mandar para você. Mas, você recebe apenas para você reavaliar. [...] eu acho isso das coisas desagradáveis [...] alguma coisa pode passar batido, [...] que o primeiro que deve ser acionado é o professor. Constrangimento que eu tenho é isso. É quando o outro professor não soube e chega na minha mão uma coisa que ele nem está sabendo eu acho desagradável. (E1, p. 4).

Reunião de diretoria com professores. [...]. Que a pauta já está definida, não há espaço para a fala dos professores. [...] reuniões são informativas e de cobrança. (E3, p. 3).

[...] reuniões dos docentes. (E4, p. 3).

Avaliação dos alunos, [...] avaliação institucional [...] a senhora consegue ser amiga de aluno se não der falta, e der nota boa. Reunião... [...] varia de escola para escola e varia de tempo para tempo. (E5, p. 4).

O negócio de controle na área acadêmica ele é complicadíssimo, porque na verdade você não tem como colocar o coordenador dentro da sala para avaliar se a pessoa está trabalhando direito. [...] que funciona como um belo controle é o aluno. (E7, p. 4/7).

[...] um processo rígido de avaliação institucional onde todos são avaliados, por todos. Da avaliação institucional, através do cumprimento dos prazos, de entrega de relatório, de entrega de notas, de lançamento de frequência, de participação de reunião, enfim... (E9, p. 6).

Outras Formas de Controle Formal

Ainda considerando outros tipos de controle formal percebidos pelo docente, foram citadas situações (38%) que se enquadram no ditado popular “Manda quem pode e obedece quem tem juízo”, indicando que, como resultado final, quem se sujeita às normas e regulamentos formais e ou informais da instituição permanece, quem não se sujeita, às vezes é eliminado.

Pelo exposto, observa-se que, um entrevistado questiona sobre os parâmetros instituídos pela IES como forma de balizamento das metas e os objetivos a serem alcançados pelos docentes, enquanto outro questiona o relacionamento com o aluno, pois “estar em contato com os alunos, também [...] é através dos alunos que o coordenador fica sabendo o que está acontecendo em sala de aula.” (E10, p. 3).

[...] manifestações de poder. [...] particularmente complicada. [...] projeto político pedagógico é uma coisa só para o MEC ver. [...] na verdade ninguém discute aquilo, ninguém. [...] eu como professor não participo. [...] conversa que eu acredite. [...] não é algo compartilhado comigo. É preciso determinar alguns parâmetros que eu pessoalmente nunca vi em instituição nenhuma... A instituição por

sua vez, pode atuar no sentido de esvaziar essa esfera de autonomia. [...] é uma forma de manter esse docente atento ao tipo de controle que é feito sobre ele. (E2, p. 6/9/12).

[...] que às vezes se sujeitam às condições de trabalho, às influências da própria instituição, a umas rotinas que outros que já está há mais tempo, não se sujeitariam, e isso acaba gerando uma disputa de espaço: [...] aí a instituição aproveita também. [...] poder usar um pouco disso de quem se sujeita permanece, quem não se sujeita às vezes é eliminado. (E7, p. 4).

O grupo de docentes pesquisados se lembrou do aspecto formal do atendimento à legislação educacional e trabalhista (38%), destacando em seus relatos as ingerências quanto às repressões formais.

Os extratos a seguir demonstram a situação que diz respeito aos coordenadores: “[...] eles acham que a partir do momento que são coordenadores eles têm o poder de demitir e admitir professores” (E10, p. 2).

Quanto ao cumprimento da legislação em vigor, há também indicativo, quando um dos docentes entrevistados relata que “teve só uma turma de sala de aula que não concordou com esse arranjo, vamos dizer assim, e essa turma, depois eles deram uma aliviada um pouco, e depois eu voltei à escola para repor essas aulas no sábado.” (E11, p.1).

Alguns relatos referiram-se ao estilo autocrático praticado na gestão de algumas IES's que procuram por meio do autoritarismo colocar as coisas nos eixos (15%). “[...] faculdades têm tido um poder autocrático. [...]. Até mesmo coordenação, [...] às vezes exerce esse papel mais autocrático. [...] leva lá uma folhinha para o professor só para atender a legislação.” (E6, p.3/5).

[...] quando às vezes você é coordenado por uma pessoa muito nova, e essa pessoa se sente insegura em relação a você, às vezes... quer... acha que com autoritarismo vai conseguir te colocar nos devidos eixos e abafar um pouco o fato de que você é mais experiente. (E13, p. 4).

4.3.2.2 Formas de Verificação Informal

Na percepção dos docentes entrevistados, as formas de verificação exercidas informalmente estão presentes no ambiente de trabalho, e para essa subcategoria os temas revelam a formação de redes de relacionamento; os encontros na sala dos professores; os mecanismos informais de observação; fofocas e intrigas e as conversas de alunos.

Os relatos destacam o incomodo causado por essa forma de acompanhamento da atividade docente feita de forma pouco clara e nada explícita, formando um viés de mal estar.

Formação de Redes de Relacionamento

A formação de redes de relacionamento constitui um dos mecanismos informais do exercício do controle sobre o docente. Observa-se neste grupo de formas de controle a construção da influência de grupos formados nas relações pessoais e busca de formação de redes, com 38% das respostas.

Soma-se a tentativa de professores influenciarem as relações das pessoas (15%) e a prática da boa convivência e do bom relacionamento com 8%.

Alguns extratos de entrevistas ilustram a formação de redes de relacionamento:

[...] essa integração, [...] você está... é... é... se inserindo, você está entrando na instituição e as maiores, até isso daí é mais complicado, de que você tem um número muito grande de pessoas e até você conseguir se articular é... Fica muito complicado... Da própria construção da rede, ou seja, você já entra numa instituição fazendo parte de uma rede, ou sendo indicado por alguém, ou tendo algum relacionamento, isso daí já vai te auxiliar para que você consiga garantir algumas coisas e facilita muito no dia-a-dia. (E1, p. 13).

Então, quando tem algum na equipe que tem uma forte determinação, ele acaba atropelando pessoas, procedimentos e normas em função desse desejo pessoal em chegar. (E8, p. 7).

[...] leva geralmente a um desdobramento mais crítico ainda que é a formação de grupos. [...] não passa a ser só entre as pessoas, passa a ser entre os grupos. (E6, p. 3).

[...] atualmente o instrumento que eu utilizo é a boa convivência, com os demais professores. Agora, instrumento de controle é ter um bom relacionamento e controlar esse lado do professor e a instituição. (E10, p. 4).

Um dos entrevistados explica o processo de construção de grupos para o exercício das relações de poder e de controle sobre os pares:

[...] eu acho que você vai construindo essas relações, para que possa formar... Vem dessa informalidade mesmo, você vai criando um corpo, uma base de apoio a partir dos relacionamentos que você vai desenvolvendo no dia-a-dia, você vai construindo uma rede de amizades, uma rede de interesses comuns. [...] uma rede de conhecimentos semelhantes. [...] essa rede é que vai te dar apoio para você conseguir tentar influenciar o restante. Você vai fazer parte de um... De pequenos grupos ou de pequenas panelinhas ou pequenos grupos informais e aí [...]. Se a pessoa souber usar essa rede de relacionamentos. [...]. Nem todos conseguem fazer isso daí, mas a grande parte usa muito disso de... grupo. [...] ele acaba moldando muito do que vai ser na instituição. Uma forma de relacionamento de influências e poderia aparecer em qualquer outra profissão. [...] é o jogo de poder normal que existe no relacionamento humano e...] caso da área acadêmica, entra isso.(E7, p. 7/8).

Outro processo de construção de formas de controle entre os docentes está na prática do “acolhimento” ao professor novato na IES:

É... quando você chega como professor novato, você sente uma certa desconfiança em relação à você. Principalmente de professores que já estão há mais tempo na escola. Você sente que alguns [...] tentam te influenciar de certa forma, porque toda faculdade tem seus grupos. [...] quer te puxar, te levar para o grupo, para um outro, tentam influenciar suas relações dentro da escola. Eu senti isso algumas vezes. E esse grupo de controle tenta impor maneiras de comportamento, maneira até de pensamento, visões, objetivos sobre outros membros. Mas sempre existe um grupo que tenta impor certo tipo de controle, principalmente sobre os novatos. E isso... eu sempre encontrei, em toda faculdade que eu fui eu vejo isso. (E13, p. 2/6).

Encontros na Sala dos Professores

A sala dos professores se mostra como o local de encontros e o espaço em que há maior possibilidade de trocas entre os docentes. Ela se sobressai como facilitadora da interação entre os pares, pois seu ambiente propicia a manutenção da rede de relacionamentos e do exercício de poder entre os pares. Este espaço de encontro apresenta-se como ponto de maior destaque na unidade, conforme a percepção dos entrevistados.

A sala dos professores é também referenciada como centro de observação e análise de comportamentos, visto que qualquer contato com o professor se dá a partir dela. O livro de ponto ou a lista fica nesta sala, onde outras formas de “vigilância” possam ser mais facilmente exercidas, seja por meio de bilhetes de alunos colocadas nos escaninhos ou de anotações de funcionários da IES.

Foi atribuído o percentual de 31% para essa situação de encontro entre os pares, facultando, assim ações de controle. Esse ambiente promove “[...] o contato diário... A sala dos professores é um lugar de... conversa, estabelece vínculos de amizade. É o momento onde se cria essa possibilidade de maior interação entre... entre os docentes” (E12, p. 3), embora nem sempre se tenham referências positivas sobre este espaço, pois para o professor também foi indicada cautela “[...] na sala dos professores, por que aí, às vezes, ele vai correr um risco, que eles vão falar mal até da sombra dele.” (E5, p. 6).

Argumenta-se, a partir dos relatos dos professores que este ambiente de encontro se apresenta como fonte de amor e ódio, objeto de fascinação e repulsa, pois, ao mesmo tempo em que potencializa as oportunidades restringe as possibilidades, e as formas das relações e das trocas.

[...] instituição de oferecer esse espaço e esse tempo e estimular esses [...]. Troca de metodologias para que as pessoas pudessem se aproximar como colegas de trabalho que, como eu falei. [...] é favorável para o relacionamento entre os pares. [...] quinze minutos de sala de professores, ou as reuniões, cafezinho. (E1, p. 6).

Olha, como a gente consegue ter, por incrível que pareça, um tempo para se conhecer, por exemplo, aquele famoso horário entre duas aulas, não é, os professores se encontram na sala dos professores, então como esse intervalo é um pouco maior, os professores conseguem interagir ali, então eu acho que ali é o ambiente principal onde você pode criar essas ações que facilitam a interação. (E13, p. 4).

Mecanismos Informais de Observação

No que se refere aos instrumentos de verificação informal exercidos no trabalho docente, os entrevistados destacaram com várias indicações dos mecanismos de observação computados nesta temática: o observar das horas feita pelo porteiro, na entrada do docente, alguém olhando pelo vidro da porta, vigiando (31%). “[...]. Até hoje em dia, os porteiros, né? Quando eles falam ‘boa tarde’, você percebe claramente, boa tarde, boa noite, bom dia, já olha primeiro para o relógio, para ver que horas você está chegando.” (E11, p. 6).

Tem uma coisa que me incomoda. Uma coisa que me incomoda são as faculdades que tem é... aquele... aquele vidro na porta, onde você sente às vezes que tem alguém na porta te observando como é que você está dando aula. Eu prefiro que a pessoa entre na sala de aula e vá te observar. Essa... essa forma indireta de observação me incomoda, eu me sinto espionado. Eu gostaria que a pessoa falasse assim: olha, eu vou assistir uma aula sua. Pronto, é muito mais honesto, mais claro, mais direto, objetivo, né? (E13, p. 6).

Embora esse mecanismo esteja “sempre muito apoiado em relações sociais” (E2, p. 2), ele envolve os controles de atitudes e comportamentos pautados nas regras sociais (23%) e no vigiar e punir (8%), sendo indicado por um docente como “o controle que existe é o controle de vigiar e punir.” (E3, p. 4).

Às vezes a gente está lecionando e... de repente você vê alguém que põe a cabecinha ali na porta da sua sala pra ver se você está realmente lecionando, né? [...] as relações de poder elas têm sido tão intensas e elas têm ditado o social, tanto, como funciona a vida do docente que ele fica preso, aí sai da instituição vai para casa e ainda se preocupa, né? [...] se o telefone dele vai ligar, se ele vai receber algum recado... (E12, p. 5).

Outra manifestação de docente lembra que “[...] tem um sargento reformado escutando o que você está falando em sala.” (E5, p. 5). Para fazer face aos mecanismos informais de observação do docente, “[...] as relações de poder em qualquer esfera da vida, entre o corpo docente ela ocorre também, mas ela é muito mascarada...” (E9, p. 6), pois conforme um entrevistado “isso tudo é para tentar colocar rédea no professor.” (E11, p. 6). Ainda nesta temática encontram-se situações que são citados como comportamentos lógicos e adequados, fruto do hábito como controle social (8%), como demonstra um docente ao expressar sua percepção:

No dia-a-dia, [...] é um sistema de controle de regras sociais, [...] se você tem um determinado grupo que tem [...] uma lógica de comportamento e que já se tornaram quase hábito naquele modelo institucional, [...] ele acaba exercendo uma pressão sobre os colegas para que eles também atuem mais ou menos da mesma maneira, [...] modelo estabelecido que vai influenciar, que vai fazer pressão [...] mais psicológica, social, para que seja aceito. [...]. Que a cultura do que é normal, do que é correto, [...] acho que é instrumento de pressão, instrumento de cultura [...] do controle é de novo o controle social, ou seja, [...] é a legitimidade, [...] aceitação e qual é a participação que você tem em relação ao grupo e em relação aos gestores do próprio curso. (E7, p. 7).

Considerando os mecanismos informais de observação, docentes percebem as influências das lideranças indicando que:

[...] as relações de poder são fortemente influenciada pelas lideranças nas instituições de ensino superior. [...] isso fica muito claro, influência positiva, dinâmica, saudável, boa, gostosa, sempre com um bom astral, tem uma relação de apoio, tem uma relação mutua, os alunos gostam daqueles professores percebem que tem uma interação entre eles, porque acaba tendo uma sintonia, todo mundo falando a mesma língua. (E11, p. 7).

Fofocas e Intrigas

Sobre esta temática podem-se destacar duas formas: a primeira com relação aos relatos que indicam situações de alguém falando, usando o nome, imputando maledicências sobre terceiros, notadamente conversas da comunidade acadêmica e

a segunda forma retrata conversas cuja origem se dá na coordenação de curso, com intrigas e fofocas promovidas a partir desta instância.

Com 54% de indicações em seus relatos os professores entrevistados lamentam a ocorrência dessas situações, deixando claro que trazem prejuízo pessoal e profissional, principalmente quando envolve nome de alunos, como pode ser observado nas citações, abaixo:

[...] muito pontual, tipo o professor que chega em sala de aula e fala que um colega disse isso e aí nomeia o colega. [...] caso de um aluno eh, de um professor, perdão, falar em sala de aula, que a disciplina tinha sido abandonada pelo professor, que era eu, [...] isso foi uma mentira, foi uma bobagem, uma besteira que ele falou. (E 1, p. 2).

[...] fofoca. [...] uma ferramenta que funciona. [...] que pode colocar em risco a reputação o nome, o trabalho do colega. [...] vê muito. (E3, p. 4).

Fofoca. [...] fofoca entre professores, [...] e tem demais. [...]. Eu fiquei sabendo hoje que estava numa banca de relações internacionais. A menina falou mandaram fulano de tal embora. (E5, p. 5).

Com 23% das indicações, as menções envolvendo a coordenação vêm deixar claro que essas situações ocorrem também na hierarquia organizacional:

Inclusive recentemente houve um... como posso falar...uma fofoca é..um comentário entre a coordenação e a pró-reitoria [...] onde eu dou aula e é..foi aventado que eu teria feito algum tipo de comentário com a pró-reitoria e..coisa que não aconteceu, então buscando é...é...que eu falasse, explicasse o acontecido eu disse que não havia acontecido que havia sido havia ocorrido o comentário maldoso por parte de outro docente do curso...é...colocando meu nome lá na situação. (E9, p. 1).

É, eu trabalhei numa escola né, que... foi muito claro isso em relação a uma das coordenações de curso. Ela... fazia intriga constante com as instancias superiores, e ela ameaçava, expunha o grupo, chegava na sala e falava que[...] Nas reuniões que cabeças iam rolar, cabeças iam ser cortadas, né? (E11, p. 3).

E... infelizmente também eu já vi muito. [...] é... maledicência... fofoca, levando informações não verdadeiras para a direção. [...] com outros intuitos. (E13, p. 5).

Apresenta-se a seguir outros extratos que corroboram as pontuações acima:

[...] relações de poder do ponto de vista informal. [...] conversinhas na hora do intervalo, a telefonemas no fim de semana. [...] interfere nesse ponto de vista muito mais fortemente do que no ponto de vista formal (E2, p. 10).

No semestre seguinte fico sabendo através de alunos, que ele disse dentro de sala de aula que eu o afastei, única e exclusivamente, que ele não queria sair do [...]. Fui xingado pelos alunos nos corredores. (E8, p. 3).

Professor contar para o coordenador, fazer propaganda negativa do outro professor, para atrapalhar este outro professor. Então, são situações que acontece e a gente vivencia no dia-a-dia. (E10, p. 3).

Gera uma situação muito desconfortável na maioria das vezes[...] Porque às vezes aquele docente, seu colega, que às vezes não tem tanta simpatia com você, que não tem tanta é[...] sintonia no trabalho, ele detêm algum tipo de informação, algum tipo de... de conhecimento, né, que as vezes pode ser utilizado até contra a gente, e... o que mais me incomoda nessas relações de poder é que elas funcionam na maioria das vezes de maneira informal, do boca a boca e isso causa uma certa instabilidade. (E12, p. 2).

Conversas de Alunos

Sobre as conversas dos discentes, cabe ressaltar que elas compreendem situações informais que envolvem maledicências e informações pejorativas sobre os docentes, relato de ocorrências e as expectativas de uns e outros, mas não se tratando de reclamação oficial e, por isto mesmo, não se deixando confundir com as avaliações formais dos discentes. Trata-se mesmo de conversa fiada, alijada de valor, ‘sem eira e nem beira’, do folclore português. A inclusão dessa forma de verificação informal encontra amparo nesta pesquisa por que se mostra como um dos vértices do triângulo das relações de poder entre docentes.

Nesta temática sobressaem as conversas dos alunos (31%) e os rumores difundidos nos diversos ambientes de estudo, dentro da unidade, indicando “uma coisa que eu considero muito importante, também, que eu acho que está junto de relação de poder... é a relação do corpo discente com o docente.” (E5, p. 9). O relato a seguir ilustra uma condição em que ocorreu conversa de alunos:

Fui xingado pelos alunos nos corredores. Os alunos disseram em alto e bom som. Deixei que o boato ficasse e [...] nesse semestre, esses mesmos alunos, já passado um ano, me param no corredor e me dizem: “agora eu entendo o que o professor estava dizendo. O nosso curso ficou bem melhor.” (E8, p. 3).

“O aluno é um instrumento que você usa para analisar o professor, então o relacionamento que você acaba desenvolvendo com os próprios alunos te auxilia no sistema de controle” (E7, p. 7), mas é preciso considerar que “há uma certa manipulação do entendimento que os alunos têm sobre certos professores” (E13, p. 6), gerando assim certa temeridade quanto às opiniões emitidas por eles.

Concluído o levantamento sobre as formas de controle presentes nas IES's, sob a percepção dos três coordenadores consultados e dos treze entrevistados sujeitos desta pesquisa, constata-se, tanto em nível formal quanto no informal, que os relatos das pressões sentidas e a interpretação dos fatos que ocorrem nas instituições demonstram as evidências que contribuem para a representação, em formato reduzido, do modelo de relações de poder existente entre os docentes.

5 MANIFESTAÇÕES DAS RELAÇÕES DE PODER: RESULTADOS ENCONTRADOS

Este capítulo analisa os dados coletados na pesquisa referente à identificação das manifestações e formas de relações de poder praticadas entre pares que atuam em cursos de Administração mantidos por IES particulares na Região de Belo Horizonte. A caracterização dos treze docentes entrevistados retratada logo a seguir, permite traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa, e ao mesmo tempo apresentar o conjunto.

Na seqüência, a análise de dados referentes às manifestações das relações de poder entre docentes, compreendendo as interações que caracterizam os jogos de interesse, ações em benefício próprio, articulações e outras situações relacionadas ao papel do docente, notadamente o que se refere à formação, titulação, experiência profissional, status e autonomia profissional. Outras formas de controle são observadas, traduzindo as práticas presentes no cotidiano do trabalho.

Observam-se situações que se repetem sejam elas envidando esforços para as dissimulações, promovendo influências pessoais e profissionais, fazendo uso da importância das publicações e participações em eventos, compartilhando conhecimento e material didático ou desenvolvendo projetos e aulas conjuntas.

É comum, nesta área, o relato de situações que envolvem a utilização do relacionamento com alunos, coordenador e a direção da IES, enfim, a utilização da rede de relacionamentos para exercer o controle e a influência. Seja ela para a indicação de vagas, aumento de carga horária de trabalho ou mesmo na promoção de facilidades no cotidiano. Outro ponto destacado pelos entrevistados em relação às formas de controle encontra-se na utilização positiva ou negativa dos resultados das avaliações, cujo acesso e uso alteram as relações de poder.

Paralelamente à estruturação da análise, observou-se forma peculiar de os docentes entrevistados externarem a sensibilidade, levando à construção de seção específica,

nesta dissertação, para abordar os pontos dos relatos que indicam a preponderância de sentimentos e sensações vivenciadas nas relações de poder entre docentes.

Foram relatadas situações de angústia, ciúme, inveja, vaidade, arrogância bem como manifestações de indiferença ao par. As sensações de insegurança, insatisfação, desconfiança ou seus opostos também foram considerados para retratar os estados comuns gerados pelas práticas das relações de poder.

Finalizando a apresentação da análise dos dados encontram-se demonstradas as decorrências das práticas das relações de poder entre os pares, destacando-se, nesta parte, o conjunto de situações resultantes das interações surgidas nos ambientes acadêmicos, confirmando a ocorrência de influências entre os docentes, e destas interferindo no cotidiano do trabalho.

Desta forma, foram compilados relatos que indicam que o docente desautoriza e desqualifica o sistema, a instituição, a coordenação, os pares assim como os alunos. Também foram consideradas as decorrências que contribuem para a formação de grupos de interesse, que promovem as trocas privilegiadas de informação e conhecimento assim como interações que permitem situações de controle a partir da colaboração, cooperação, disputa e competição.

Diante dos relatos sobre prejuízos pessoais e profissionais, constrangimento e adoecimento surgidos em decorrência das práticas das relações de poder envolvendo os docentes e seus pares, esses temas foram destacados pela indicação de exposição freqüente a situações de desgaste físico e mental. Sobressaem-se também nesta instância as questões relativas às imposições informais dos colegas e as situações de resistência e rebeldia.

5.1 Perfil do Grupo Docentes Participantes da Pesquisa

O perfil do grupo de docentes entrevistados foi elaborado a partir da primeira questão da entrevista, a qual solicitou o relato sobre a trajetória profissional,

notadamente na carreira docente, para o conhecimento dos aspectos relacionados ao curso e local de formação, titulação, atividades extra-docência, tempo de magistério e forma da relação de trabalho indicada no vínculo mantido com a IES.

Do total dos treze entrevistados, um apresenta o título de especialista, outros dez têm o título de mestre, um em Economia, um em Ciências Contábeis e os outros em Administração, e destes, alguns são doutorandos e dois já concluíram o doutorado.

A distribuição percentual alcançou 8% para especialista, 15% para doutor e 77% para a titulação de mestre, conforme representação do GRAF. 1 a seguir.

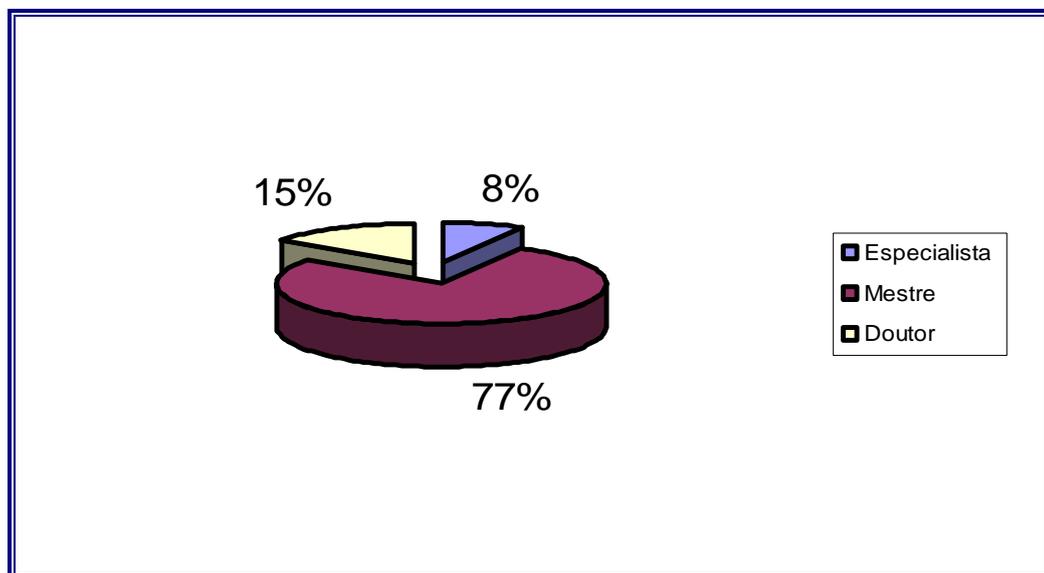


GRÁFICO 1 – Nível de titulação dos entrevistados
Fonte: Dados da pesquisa

Embora sejam a maioria (oito), nem todos os entrevistados são administradores, pois muitos concluíram o mestrado em Administração, contando o grupo com economista, contador, engenheiro, sociólogo e advogado, em nível de graduação.

A instituição pública de ensino é a responsável pela formação, em nível de graduação, de 62% dos entrevistados, destacando ser este o local onde o maior número deles ingressou na carreira profissional.

Os 38% restantes dos entrevistados relataram ter sido diplomados por IES privada, conforme representado no GRAF. 2.

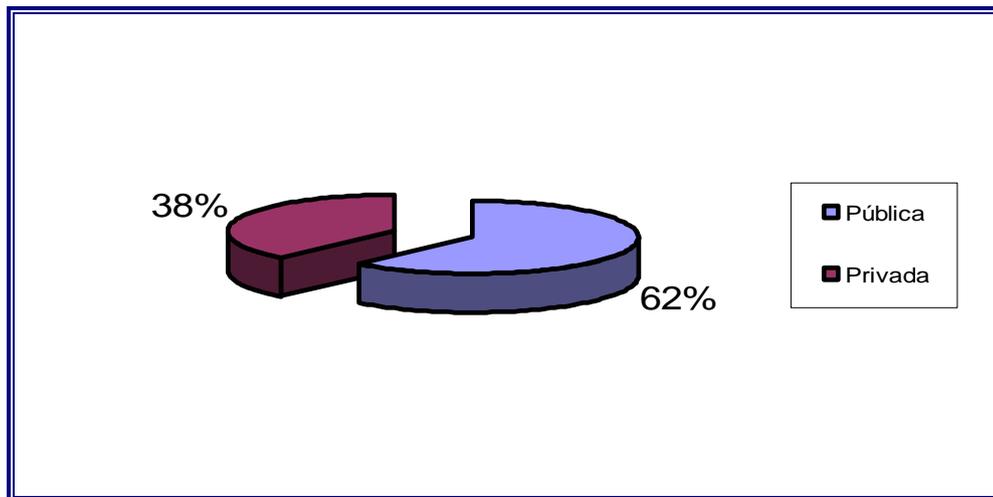


GRÁFICO 2 – Natureza da instituição da graduação

Fonte: Dados da pesquisa

Alguns entrevistados relataram sobre o seu cotidiano profissional e as constantes idas e vindas de uma para outra instituição de ensino, a fim de ministrarem aulas. Como são considerados especialistas em suas áreas de ensino, eles podem manter vínculos empregatícios diversificados e diferenciados.

O vínculo empregatício dos docentes tem na forma de hora/aula a sua expressão maior, seguido do tempo de dedicação parcial (entre 20 e 30 horas/aula) e do tempo integral. É comum na função docente, o vínculo empregatício em duas ou três instituições. Por isso pode-se constatar que, do grupo de entrevistados, 54% dos docentes têm a hora/aula como a relação de trabalho principal.

Atuando em tempo parcial, encontram-se 31% dos entrevistados, enquanto os restantes 15% se encontram contratados por tempo integral, ou seja, no regime de dedicação exclusiva, estão na IES por quarenta horas de trabalho semanal.

Essa carga horária implica em dois turnos de trabalho, podendo ser distribuído com as atividades letivas e administrativas, conforme legislação vigente. As IES's normalmente ofertam seus cursos no turno matutino e no noturno, sendo pouquíssimas as ofertas de cursos no período vespertino.

No GRAF. 3 encontra-se retratada a condição da relação de trabalho do conjunto de docentes entrevistados.

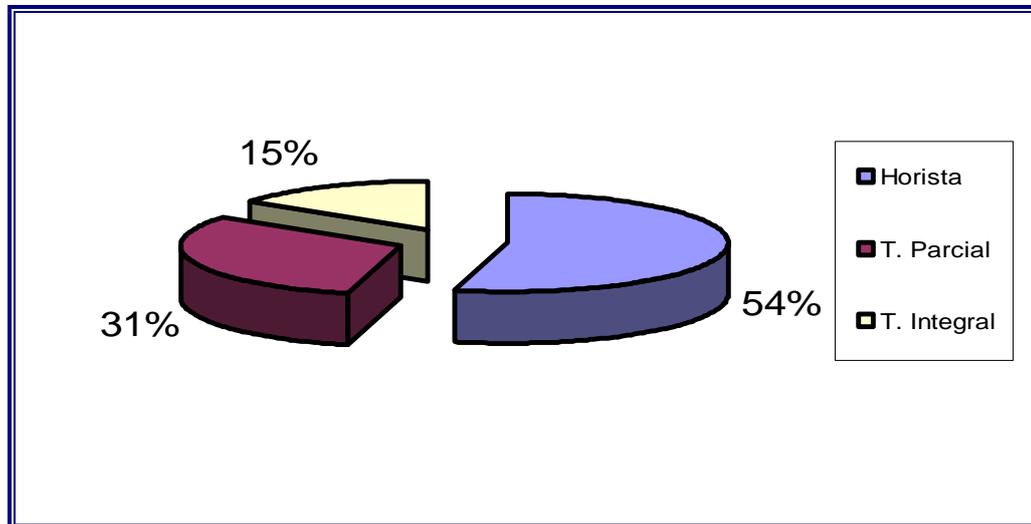


GRÁFICO 3 – Condição da relação de trabalho
Fonte: Dados da pesquisa

Aspectos relacionados ao gênero indicam que, do total de treze entrevistados, oito docentes são do sexo masculino e cinco do feminino, estabelecendo em termos percentuais 62% para os homens e 38% para as mulheres.

No que se refere à experiência docente, o grupo dos entrevistados foi dividido em quatro intervalos de tempo de nove anos cada um. No primeiro intervalo inferior considerou-se o valor de cinco anos e, na seqüência, os valores de quinze, vinte e cinco, e trinta e cinco anos, respectivamente para o segundo, o terceiro e o quarto e último intervalo.

Nos relatos sobre a trajetória profissional ficou claro que a maioria dos entrevistados pertence ao primeiro intervalo de 69%, ficando na faixa de cinco a quatorze anos de experiência.

Um dos docentes do grupo se encaixa no segundo intervalo de 8% e outro no último intervalo de 8%, este ainda leciona, perfazendo o total de quarenta e dois anos de magistério no ensino superior. No terceiro intervalo encontram-se mais dois docentes correspondendo a 15%.

Embora muito discutida em face de outras exigências, inclusive as de titulação, a experiência profissional também é considerada requisito importante para a admissão do docente, nos quadros das IES's.

O acúmulo de tempo no exercício da profissão demonstra maior convivência com alunos, indicando em semestres a agregação de valores acumulados como conhecimento de outras disciplinas, de outros profissionais, superação de obstáculos metodológicos e domínio da didática do ensino superior.

No GRAF. 4 a distribuição em intervalos da experiência docente dos entrevistados

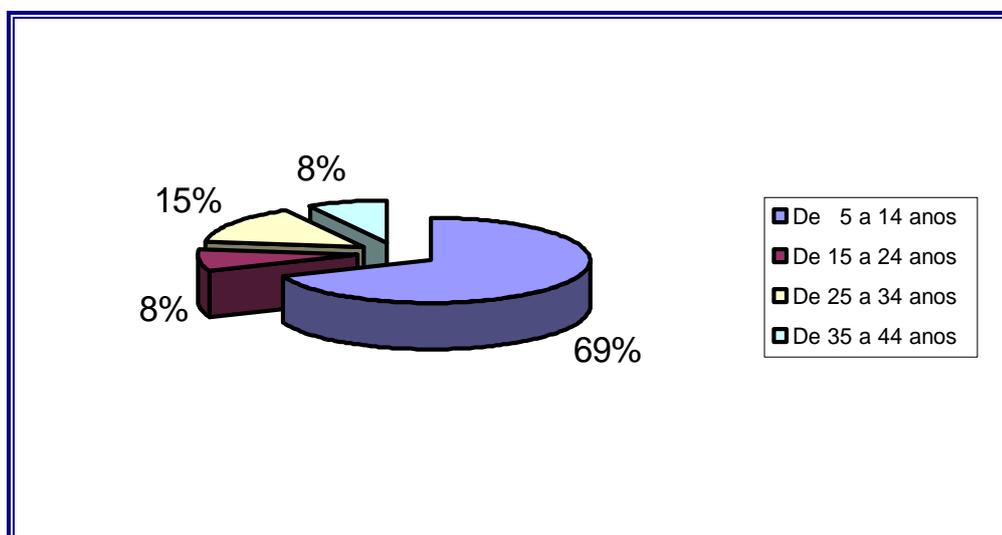


GRÁFICO 4 – Tempo de experiência na docência
Fonte: Dados da pesquisa

Paralelamente à atividade docente, alguns profissionais também atuam em outras empresas e ramo de negócios exercendo a função de consultor e outras formas de assessoria técnica na área da educação ou da sua formação.

Do grupo de treze docentes consultados, dez têm na docência a sua profissão exclusiva, representando 77%, enquanto três se declararam também consultores de organizações, representando 23%.

Estas proporções estão retratadas no GRAF. 5, a seguir.

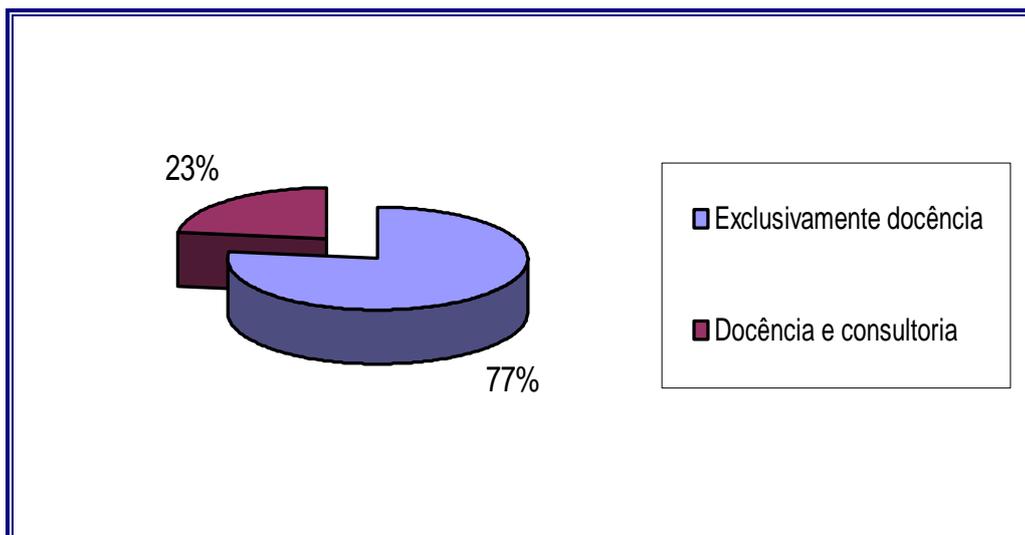


GRÁFICO 5 – Atividade profissional concorrente
Fonte: Dados da pesquisa

Essa primeira questão indicativa do perfil dos sujeitos entrevistados apresenta aspectos que distinguem e caracterizam os docentes responsáveis pelos relatos, destacando que a maioria é do sexo masculino e foram formados em instituição pública. Os dados apontam para um perfil profissional marcado pela maioria de bacharéis em Administração, que detém de cinco a quatorze anos de experiência profissional com múltiplos vínculos empregatícios e portadores do título de mestre.

Devido à abrangência do tema e à busca de compreensão para a questão da ocorrência das manifestações das relações de poder entre docentes e de como elas interferem no cotidiano profissional, os dados e informações obtidas dos entrevistados estarão sendo expostos a seguir, a fim de apresentar os resultados alcançados e justificar as conclusões extraídas.

5.2 Manifestações das Relações de Poder entre Docentes

Nesta subcategoria das manifestações das relações de poder entre docentes o objetivo foi identificar, segundo a percepção dos docentes pesquisados, como ocorrem as relações de poder, no cotidiano do trabalho e determinar as formas de influência exercidas pelos pares. Buscou-se a confirmação da existência de formas

específicas de relações, com as quais os docentes se envolvem e promovem intervenção, influenciando o colega seja a partir de motivo acadêmico ou mesmo pessoal.

As manipulações dos meios formais com intenções informais são relatadas pelos entrevistados, justificando que comumente essas formas de controle se dão em meio às interações corriqueiras que ocorrem nas redes de relacionamentos.

Nas situações de interação rotineira do dia-a-dia, as manifestações das relações de poder se configuram de forma pessoal, podendo servir de escudo e de justificação para o exercício do poder simbólico entre os pares. Os colegas se submetem às orientações e solicitações mútuas como "bons", "amigos" e "compreensivos" deixando transparecer que não existem imposições, mas posicionando-se como "arautos" do conhecimento, da titulação, da experiência, e enquanto detentor de relacionamento estreito com outras instâncias importantes do ambiente interno.

As possibilidades identificadas de manifestação das relações de poder entre os pares e as formas de influência exercida, foram determinadas a partir das ocorrências relatadas, contribuindo para a elaboração das subcategorias listadas abaixo:

1. jogos de interesse;
2. ação pessoal e profissional em benefício próprio;
3. dissimulações;
4. utilização da rede de relacionamento;
5. utilização do relacionamento com superiores;
6. utilização do relacionamento com o discente;
7. atuação em atividades integradas e práticas interdisciplinares;
8. compartilhamento de conhecimento e material acadêmico;
9. publicações e participações em congressos;
10. titulação e formação continuada;
11. experiência profissional;
12. resultados das avaliações.

5.2.1 Jogos de Interesse

Nesta subcategoria encontram-se os relatos que envolvem os relacionamentos diretos entre os pares e as manifestações das relações de poder no ambiente de trabalho. Os jogos de interesse ocorrem de várias formas e sua característica mais destacada é a participação da pessoa em face do interesse na obtenção, manutenção ou reconhecimento de algo. Desta forma, quando alunos acatam, compreendem e elogiam a decisão do professor, ouve-se como resposta: “Então não fale isso para mim, diga para quem estiver dentro da sala de aula” (E8, p. 3), ou seja, conte este resultado para os outros discentes.

Este sentido envolve a maior parte dos relatos ligados aos jogos de interesse dentro das relações no cotidiano da academia. Apresentam-se como ações e reações que fazem elo com orientações, sugestões e determinação entre colegas. Os jogos de poder posicionam-se como um viés conspiratório, segundo Crozier (1983), mas coloca-se como um fenômeno inerente às relações entre as pessoas, onde se permitem as trocas e transferências assim como as disputas e confrontações. A partir dos relacionamentos diários, os docentes são envolvidos por intimidades, permeando suas relações com os pares de cargas afetivas e estas, em face das contingências podem gerar contestações e conflitos.

A idéia dos jogos de interesse mencionada pelos docentes pesquisados permeia o cotidiano de todos, em face da força atribuída ao grupo que forma a rede de relacionamento. Situações que não se resolvem por si ou pelo interesse do docente acabam chegando ao grupo para que este, segundo seus valores e julgamentos, faça seu juízo de valor e defenda ou não a causa.

Então o relacionamento com os colegas sempre tem que ser muito próximo.[...] tenho uma rede que vai me auxiliar, me re-posicionar [...] na própria legitimação do trabalho que você faz às vezes de um colega que é, [...] um aluno seu ou que vai dar aula para o mesmo aluno ele reforça coisas que você fala. É um jogo que é permanente de que, qual panelinha vai conseguir ter maior capacidade de influenciar o conjunto e que essa... Esse jogo, ele vai passar pela capacidade de formalizar. O jogo, ele normalmente, é traçado na informalidade. [...]. Legitimado na formalidade... [...] deixa de ser até

parte só do jogo de relacionamento, mas que seja uma imposição, e aí, essa rede conseguiu, esse grupo conseguiu, essa maior influência acaba sobressaindo sobre as demais, mas é um jogo que é permanente. (E7, p. 1/8).

Desta forma as idéias que desenvolvem os jogos de interesses podem ser explícitas ou implícitas, sendo a clareza e a verdade, determinantes para o apóio do grupo, principalmente, se envolve o ambiente da sala de aula. Outras circunstâncias são merecedoras do aceite do grupo frente à explicação da ocorrência para conseguir maior ou menor aderência.

[...] vou falar mais ou menos como eu acho que se dá essa relação de poder, entre essas pessoas. Elas são reais, elas são... [...] vão se dar nesse [...] esse jogo, ele vai se dar em função de várias coisas... Eu acho que a gente joga com isso. Quem te falar que não joga está mentindo para você. [...] defende uma dissertação sai no jornal, as pessoas, os professores se cumprimentam uns aos outros. [...] o tempo inteiro é esse jogo [...] a gente sabe mais ou menos quais são os papéis aqui, não é? (E1, p. 3)

Os interesses mais favorecidos para envolver os pares nos jogos apresentam as formas de controle por meio das parcerias para a atuação com 77%, apresentando ações de ajuda com o material bibliográfico, recursos audiovisuais, orientação sobre metodologia, didática, avaliações dentre outros auxílios. Em nível de estudo e pesquisa observam-se a discussão sobre resenhas, opiniões sobre discentes e docentes e outras questões profissionais que também estão inseridas nesta temática.

“No caso de produção científica é comum que os pares leiam nossos materiais, antes da gente mandar para congressos e tal. Acho que é relativamente comum esse tipo de coisa” (E2, p. 2), pois fica claro no ambiente acadêmico que “[...] a parceria entre os professores, ela se estabelece com maior facilidade..., embora, ocorram alguns desentendimentos básicos, por questões mais pessoais que profissionais também, é...” (E12, p. 3).

Com igual força de manifestação encontra-se a distinção de que as parcerias são desenvolvidas com os docentes que efetivamente podem prestar apoio e com quem se tem amizade (69%). Torna-se estratégico para o docente manter no grupo alguém

com quem se pode contar em nível de amizade, cujo relacionamento possa espelhar certa irmandade recíproca. Conforme pode ser detectado nos relatos, os docentes entrevistados dão ênfase ao “[...] relacionamento de amizade.” (E4, p. 1) e os colegas “[...] claramente, percebem esse tipo de influência. Mas ela é toda informal” (E2, p. 5).

Com relação aos jogos de interesse, essa amizade, além de servir como antena para apoio e defesa de interesses, serve como captador de informações que serão distribuídas e discutidas, em âmbito particular, numa relação que extrapola o ambiente da escola. Esta temática sobre as relações além muros está contemplada com 15% de indicações, mostrando que os jogos de interesse transcendem o ambiente acadêmico.

Outra forma de manifestação das relações de poder que ocorre com frequência e em dimensão considerável revela a articulação envolvendo o discente (69%), a articulação envolvendo a coordenação (54%) e a articulação envolvendo a direção (31%). Essas situações espelham no cotidiano docente preocupações em face dos resultados nefastos que podem se originar as articulações desenvolvidas pelos colegas.

As interações entre os pares ocorrem a todo o momento em uma organização tornando o relacionamento entre as pessoas mais frequentes e próximos. Esta característica está presente e é ressaltada pelos docentes, pois o ambiente acadêmico envolve outras relações além das de ensino-aprendizagem, em se tratando de discentes. Nos extratos dos relatos podem ser conhecidas as preocupações dos professores com relação à formação do aluno colaborando com o aprender e com a seriedade que envolve o ato de ensinar.

Há também a preocupação de tornar transparentes as situações acadêmicas, para que elas se tornem mais claras sob a ótica do discente e a sua participação na comunidade acadêmica. Destacam-se relatos de professores que receberam ajuda discente, assim como há os que expressam que têm alguma dificuldade em lidar com eles e compartilhar ajuda.

[...] ele ajuda, você tem que fazer um relacionamento com o aluno. Às vezes eles fazem uma reunião no auditório. [...] o sujeito, ele chega e fala o quê que ele está pensando. [...] professor tem os grupinhos dos alunos, manda [...] alunos darem notas ruim para professor. (E5, p. 6/8).

[...] um colega de equipe de um assunto tratado no colegiado, ainda não publicado, chegou na sala de aula e os alunos vieram na minha sala conversar comigo. (E8, p. 5).

[...] então eu acho que fica muito claro, eu penso né, que fica muito claro nas instituições quando o professor, ele conquista o aluno né? (E11, p. 6).

Da mesma forma que os docentes fizeram seus relatos sobre as relações com os alunos, em alguns momentos, eles descreveram articulações envolvendo a coordenação de curso. Esses relatos terão extraído de seu conteúdo as temáticas desenvolvidas sobre este aspecto, principalmente as que se referem à busca de orientação junto à coordenação ou mesmo os comentários envolvendo instância superior, assim como as sugestões sobre reclamações originadas na comunidade acadêmica.

Quanto à natureza, essa articulação se presta à ordenação de pressupostos e indicação de alternativas às questões pontuais das atividades letivas, escolha de formas de operacionalização, não devendo sempre lhe ser atribuída idéia de manobra.

[...] então a gente procura saber, ali na ... ou junto à coordenação, [...] se esse comportamento é um comportamento pontual na disciplina ou se está ocorrendo também com um outro professor. Nesse caso, a gente vai direto à coordenação. (E1, p. 1).

[...] é um trabalho intelectual. [...] eu quisesse [...] seria com o coordenador. Ter orientação... (E2, p. 2).

Professores que fazem negociatas com a coordenação. [...] para tomar o lugar do outro. [...] professores fazerem comentários críticos, sobre o desempenho de colegas. (E3, p. 3).

É... um comentário entre a coordenação e a pró-reitoria [...] onde eu dou aula e, é... foi aventado que eu teria feito algum tipo de comentário com a pró-reitoria e... (E9, p. 1).

Quando eu fui questionar porque que eles tinham feito isso, eles falaram claramente: tem um professor que está voltando para a

escola agora e... os horários dele são só esses e a gente para atendê-lo vai fazer isso. (E11, p. 2).

Expressando as articulações que envolvem a direção da IES, os entrevistados apresentaram os temas registrados nos extratos a seguir, referindo-se de maneira global ao relacionamento que envolve a direção enquanto instância de decisão.

E nós, sem querer, tivemos a mesma conversa com o diretor da faculdade no sentido que ninguém estava ali para prejudicar um aluno,... (E2, p. 5).

Por que é um curso que tem de se firmar. [...] relacionamentos não são entre os docentes, mas também com a reitora. [...] estão muito preocupadas com a qualidade. (E5, p. 2).

O proprietário, ou seja, o diretor geral da faculdade aceitou a opinião dele e não buscou esclarecimento nenhum. O coordenador, a diretoria acadêmica estar em contato com os profissionais, estar em contato com os professores... (E10, p.1/2).

[...] percebendo hoje é que as instâncias superiores, quando elas são espertas elas usam [...] um elogio. (E11, p2).

Mostrando que ele pode... primeiro, que ele é íntimo da direção... (E13, p. 5).

Destacam-se ainda os temas indicativos dos que brigam na escola, como comprovam os relatos de desentendimento, alfinetadas e comentários apresentando 62% com destaque para “alguns colegas que realmente tem atritos com outros colegas” (E5, p. 3) e para o extrato a seguir:

Colegas que às vezes compreenderam melhor. [...] entenderam uma proposta uma nova missão. [...] o sentido de fazer parcerias. [...] também recebi alfinetadas. [...] incompreensão [...] por competitividade. A briga pelo.... (E3, p. 1).

Outro tema é indicativo para explicar que é melhor ficar distante, pois alguns têm o poder de admitir e demitir professores (38%). Os docentes pesquisados se posicionam em sua própria proteção, fazendo priorização, verificando as vantagens dadas para os colegas e vendo-os subir pisando no outro (23%).

Do que foi exposto com relação às fofocas e intrigas, a forma com que alguns docentes relatam que outros expõem de forma pública questões profissionais e pessoais (23%), mostra com clareza não se tratar da mesma temática, motivo pelo qual ela está contemplada junto a jogos de interesse.

Situações relacionadas ao desempenho de papéis também foram detectadas nos relatos, quando alguns docentes se manifestaram esclarecendo que sabem mais ou menos quais são os papéis que exercem no ambiente educativo (15%). Também como jogos de interesse o grupo colocou a temática da carreira, sob o pressuposto de alcançar novo posto na hierarquia, desenvolvendo o pensamento de que amanhã poderá estar desempenhando o papel de coordenador (23%) e para isto já vai tecendo estratégias. “Bom, uma disputa e competição clara são quando alguém da equipe tem o desejo de alçar e chegar ao cargo de coordenação.” (E8, p. 5).

[...] a disputa formal pelo cargo de coordenador. [...] no momento de alocação de carga horária, as coisas ficam um pouco mais explícitas. [...] as pessoas que estavam afastadas se aproximam lá da coordenação, buscando algum tipo de favorecimento, nesse sentido. A maneira mais comum junto ao corpo docente onde eu trabalho é a questão de pertencer ao ciclo de amizade de quem detém o poder, pertencer ao ciclo de contatos, eu acho que essa é a maneira mais comum, do jogo... (E9, p. 4).

[...] às vezes uma faculdade vai trocar o seu coordenador, eu já vi professor disputando de uma forma até... antiética (E13, p. 5).

As manifestações das relações de poder por meio dos jogos de interesse abrangem também as situações de formação de grupos, sendo relatada ocorrência de dois grupos com o mesmo objetivo, as mesmas visões (15%), envolvendo-se em jogos.

Outra temática que suscitou atenção refere-se às preocupações com o curso de Administração, mais notadamente sua fragilização frente ao cunho comercial, à existência de cursos muito voltados à reprodução do saber dominante (23%), que na atualidade torna-se objeto de discussão em rodas de docentes.

[...] e hoje a gente vive uma dicotomia também, porque a escola não pode ser só acadêmica mais, né? Ela tem que ser também econômica. [...] algumas das coisas que me preocupam na instituição, hoje, é que essa necessidade que levou as instituições a ter um relacionamento mais comercial. Esqueceram os papéis, de

distribuir os papéis. O aluno é cliente, para o empresário do ensino, para o diretor. [...] é um cliente. Para o professor ele continua sendo um aluno. (E6, p. 4).

Finalizando a classificação da temática sobre os jogos de interesse, uma última questão se coloca nos relatos dos pesquisados: trata-se de um mote tradicional da ineficiência do sistema, que sugere que o docente finge que ensina e aluno finge que aprende (23%). Este indicativo de aspecto não só pedagógico, mas marcadamente capitalista, esconde nas entrelinhas a ineficácia do fazer docente e outras conclusões insondáveis sobre seu saber pessoal e profissional.

A seguir alguns textos extraídos das entrevistas dos docentes pesquisados, ainda para corroborar os indicativos de jogos de interesse:

Nós vemos excelentes professores que não permanecem em instituições, justamente por causa dos joguinhos de poder. [...] então permaneceram professores que nós realmente acreditamos. [...] existem limitações claras, existe uma subordinação bem evidente em relação ao professor. (E2, p. 6/7).

[...] porque eu acho que existem aí influências das formas de relações entre direção e discente, entre professor e discente. [...] aquela situação de jogo: um faz o outro não faz, um atende o outro não atende. [...] um ambiente diferente entre pares. (E6, p. 8).

[...] contar especificamente com a ajuda de um professor, que era... que era meu amigo, que estava ali sempre... ali quando eu precisava. [...] as coordenações acabam priorizando aqueles colegas que são de agrado ao coração deles né? (E11, p. 4).

[...] eu tive colegas que nitidamente tentaram boicotar a minha passagem. Olha, eu noto que há um certo incomodo não declarado. Eu presenciei também professor que tinha interesse em alguma disciplina igual. Professor dava aula... ele de certa forma boicotando... fazendo facilidades para outro professor. (E13, p. 6).

Em função das várias formas de controle manifestadas com relação aos jogos de interesse, foi elaborada a TABELA 8, a seguir, com a finalidade de apresentar as temáticas compiladas, representando a percepção dos docentes entrevistados.

TABELA 8 – Síntese dos jogos de interesse

Descrição	Indicador	%
Com sentido de fazer parcerias entre professores para atuar	10	77
Você não pede para qualquer pessoa; Amizade	9	69
Articulação envolvendo o discente	9	69
Brigam na escola; Desentendimento, alfinetadas, comentários	8	62
Articulação envolvendo a coordenação	7	54
Ficar distante... têm o poder de admitir e demitir professores	5	38
Articulação envolvendo a direção	4	31
Priorização; Vantagens para colegas; Subir pisando no outro	3	23
Cursos muito voltados à reprodução... cunho comercial	3	23
Expõe de forma pública questões profissionais e pessoais	3	23
Docente finge que ensina e aluno finge que aprende	3	23
Amanhã eu vou desempenhar o papel de coordenador	3	23
A gente sabe mais ou menos quais são os papéis aqui	2	15
Existe uma relação que extrapola o ambiente da escola	2	15
Dois grupos com o mesmo objetivo, as mesmas visões	2	15

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: A soma das frequências se apresenta superior a 100% por que os entrevistados podem dar mais de uma indicação ou apontar mais de um aspecto relevante na mesma resposta.

5.2.2 Ação Pessoal e Profissional em Benefício Próprio

A situação de influência por meio da ação pessoal e profissional em benefício próprio foi constatada nos relatos dos docentes pesquisados, sendo coerente a sua apresentação no ambiente acadêmico, pois se constitui fator determinante da natureza do profissional docente influir sobre outra pessoa. A maneira com que o ensino é ministrado resulta em aprendizagem, mas a relação de ensino pressupõe certa ascendência, importância, crédito e prestígio.

Nos moldes tradicionais, é possível que a influência surja em forma de inspiração, entusiasmo, apoio, embora seja difícil amenizar o sentido de que ela é exercida de

uma pessoa sobre a outra. Seja qual for a natureza da influência, positiva ou negativa, invariavelmente haverá uma ação, um comportamento sobre o outro.

Foram identificadas algumas situações especificadas pelos entrevistados que envolvem diferentes temáticas. Desta forma, estão registradas ocorrências tanto de cunho pessoal quanto de rotinas profissionais. Pela especificidade e pelas próprias circunstâncias em que cada situação se deu, considera-se que há dificuldade em apreender as inúmeras variáveis indicativas das ações desenvolvidas pelos docentes em seu próprio benefício.

Sob este pressuposto para a compreensão das ações pessoais e profissionais em benefício próprio estabeleceu-se uma distinção, pois se misturam resultados gerados pela ajuda a terceiros e resultados alcançados com as ações premeditadas e calculadas. Desta feita expõem-se inicialmente as formas de controle sob o cunho pessoal e profissional, para após, agregar as situações que se desenvolvem em benefício próprio.

“E você sente que alguns professores tentam te influenciar, de uma certa forma, por que toda faculdade tem seus grupos, não é? Quer te puxar, te levar para um grupo, para um outro, tentam influenciar as suas relações dentro da escola.” (E13, p. 2). Este outro docente pesquisado se posiciona retratando um contexto semelhante ao campo de força simbólico explorado por Bourdieu (2000), indicando que existem espaços que legitimam a relação de influência de um ou de outro grupo.

Os percentuais alcançados pelas situações que retratam as influências pessoais e profissionais assumem proporção elevada, destacando vinte e nove indicações para as diversas temáticas. O indicativo mais acionado é o que revela a tentativa de influenciar os pares, com 62%. Manteve-se o argumento de tentativa, pois poucos admitem as influências dos pares.

Semelhante influência se coloca nas situações relatadas sobre as trocas produtivas e as afinidades com aquilo que tem sido feito (38%). Destaca-se neste caso a idéia de que “cria-se sugestões, cria soluções para todos os problemas de relacionamento

que houver” (E10, p. 6) ou mesmo nos dizeres de que “[...] eu realmente quero aquilo que o colega pode me ajudar a entender, a melhorar a visão...” (E1, p. 5).

Algumas situações encontraram respaldo nas afirmativas que indicam escolhas específicas e na abordagem de determinadas informações (38%), podendo ser verificadas nas expressões sobre “[...] possibilidade de convivência. Toda vez que existe um espaço de convivência. [...] é respeitar aquele momento de intervalo dos professores, respeitarem o professor que chega um pouco antes para trocar idéia com os colegas” (E6 p. 5/6). Influências são vistas quando há alguém sugerindo que o par “[...] tem que ter mais capacidade. Possibilitar um curso de reciclagem.” (E5, p. 4/6).

Observa-se que as expressões indicam uma relação mais dirigida para o resultado a ser alcançado, a partir de uma colocação de alternativas, pedido de esclarecimento que, eventualmente, é feita ao colega, conforme retratado a seguir:

[...] Quando os pares, os colegas, não estão dispostos. Repetidas vezes ele fala vou fazer porque sou obrigado, mas eu sei que não vai funcionar, eu sei que não vai funcionar. Gosto muito de conversar informalmente, tomo café, bato um papo, o que você acha disso (E8, p. 5/7).

Com igual percentual (23%) são constatadas duas situações que revelam certo isolamento no exercício profissional ou mesmo a indicação de que “converso com ele com tranqüilidade” indicando resultado de influência.

Um entrevistado revela que “a própria natureza do trabalho intelectual é um trabalho muito solitário. Onde você é uma pessoa facilmente substituível e facilmente repostada. E isso aumenta a alienação aumenta o isolamento que esse docente tem em relação ao todo.” (E2, p. 8).

Com o percentual de 15%, outras duas indicações foram consideradas. Uma delas refere-se ao monitoramento mútuo, assim expressado por um entrevistado: “[...] elas vão acompanhando o indivíduo na família, no descanso, no lazer e isso vai introjetar de tal maneira que psicologicamente o indivíduo se sente afetado. Grupos estabelecem esses monitoramentos [...]” (E12, p. 6).

A outra temática relata a influência originada no carisma, constatando a admiração pelo colega que “[...] marca presença, que detém um conhecimento de um assunto muito específico, [...] conhecimentos pouco comuns à classe como um todo” (E9, p. 3). Desta forma os entrevistados citam como fonte de influência a forma como o par detém o “Controle do saber. Eu noto muito isso. Controle do saber.” (E13, p. 2). Muitos utilizam o carisma com o pretexto de:

Garantir seu próprio espaço e se possível ampliar. [...] quem participa da... dessa construção tem uma tendência a abandonar inclusive o equilíbrio que deveria existir entre as disciplinas no curso de administração e nas várias áreas de administração para ter uma tendência a garantir os espaços para esses mesmos profissionais a longo prazo. (E7, p. 3).

Com 8%, e a fim de ilustrar a influência sob a forma de pressão, os entrevistados relataram a existência de “certo assédio moral, a fim de que você beneficiasse algum aluno.” (E7, p. 2).

TABELA 9 – Formas de influências pessoais e profissionais

Descrição	Indicador	%
Alguns professores tentam te influenciar	8	62
Trocas muito produtiva; afinidade com aquilo que tem feito	5	38
Escolhas muito específica; determinadas informações	5	38
Cria um certo isolamento no exercício profissional	3	23
Converso com ele com tranquilidade	3	23
Monitoramento mútuo	2	15
São ídolos naturais, afetivos, conquistando apoio do grupo	2	15
Existe certo assédio moral; que você beneficiasse aluno	1	8

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: A soma das frequências se apresenta superior a 100%, por que os entrevistados podem dar mais de uma indicação ou apontar mais de um aspecto relevante na mesma resposta.

No que se refere à prevalência do interesse de um docente sobre o de outro de forma a facilitar a manipulação de situações em benefício próprio, encontrou-se respaldo nos relatos dos docentes indicando 38% para esta temática. Outra situação que se constituiu como de benefício próprio foi identificada pelas situações onde os docentes se sentem influentes ao indica um colega a uma vaga, seguidas pelas ações que são feitas para atender às solicitações de substituição, cada uma com o

indicativo de 31%. Desta forma, um docente relata “[...] tive num grupo [...] a amizade prevalecia. [...] se indicavam mutuamente.” (E4, p. 2).

[...] aplicar prova e conversei com um colega meu para que ele viesse no meu lugar, que me substituísse aqui na aplicação de prova. [...] aconteceu isso comigo em relação a outros professores. (E2, p. 2).

[...] nesse semestre não nesse ano no primeiro semestre eu tive que apresentar um trabalho em um congresso [...] tive que faltar em função dele e solicitei a alguns colegas que pudessem estar em sala de aula passando alguma atividade. (E9, p. 1).

[...] já pude contar com várias situações em que os professores me substituem na boa vontade sem cobrar nenhum honorário é... sempre tem um docente que se propõe estar na sala de aula para você. (E12, p. 1).

Na instituição onde eu tinha mais aula esses professores foram inclusive até a instância superior né, disseram que eles iam fazer isso, que eles iam revezar entre eles para cobrir as minhas faltas. (E11, p. 1).

Optou-se por manter a temática “colocam os amigos dentro da faculdade” pontuada com 23% das indicações a fim de criar uma diferenciação com o caso da indicação. Desta última, não se sabe o resultado ou mesmo se há o efeito positivo, ao passo que colocar o amigo já é fato consumado, havendo créditos, conforme relato do entrevistado que explica, “[...] eles contratam colegas, amigos, íntimos e colocam os amigos dentro da faculdade.” (E10, p. 1).

Com 15% de indicação a questão de não permitir que os discentes reclamem mesmo que para isso seja necessário manipular, sobressaiu nos relatos, sugerindo ações em benefício próprio.

Outros temas individuais se apresentam com amplo leque de afirmativas, todas contando com 8% cada, indicando além de posturas, comportamentos e atitudes, ações para a manutenção da disciplina na matriz curricular para a permanência do responsável por ela no corpo docente da IES.

TABELA 10 – Ação em benefício próprio

Descrição	Indicador	%
Seu Interesse se sobreponha e consiga manipular	5	38
Substituição de colegas	4	31
Indicação de amigos	4	31
Colocam os amigos dentro da faculdade	3	23
Não permitir que os discentes reclamem... Manipular	2	15
Descumprimento de orientação em benefício próprio	1	8
Inscreveu trabalho num congresso como sendo dele	1	8
Aquela disciplina está ali para garantir seu próprio espaço	1	8

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: A soma das freqüências se apresenta superior a 100% por que os entrevistados podem dar mais de uma indicação ou apontar mais de um aspecto relevante na mesma resposta.

De maneira abrangente, os relatos abrigam tanto os argumentos positivos quanto os negativos que os originaram, a maior parte deles querendo mostrar sua origem como uma reação a algo que antecedeu à ação em benefício próprio. A seguir os registros extraídos das entrevistas com os docentes pesquisados:

[...] depois que o cara perdeu o cargo, passou a ficar meu amigo de novo. (E5, p. 5).

[...] ele abriu espaço para que eu começasse. [...] você vai ter uma pessoa que você vai ter confiança nela para que ela possa trabalhar na sua instituição. [...] acredita que a minha forma de atuar me permitiria inserir nessas disciplinas e que me permitiria inclusive depois exercer maior influência no dia-a-dia, afinal de contas eu participei dessa construção. (E7, p. 8).

[...] quando é deliberado uma orientação e o colega descumpre a orientação, para benefício próprio. “Eu não vou fazer a chamada. Não se preocupem não”, “oba.” Os alunos inevitavelmente comparam. [...] o descumprimento de uma orientação em benefício próprio. (E8, p. 7).

[...] então as pessoas acabam esquecendo o propósito da educação e acabam atuando em função do seu interesse próprio, não no aspecto é... imediato de um retorno financeiro mas de... (E9, p.3)

Olha, eu presenciei um, tem pouco tempo, de uma coisa que para mim foi o cúmulo do absurdo. Um colega de trabalho fez um... trabalho para a própria escola, pedido pela diretoria da escola, e esse trabalho caiu nas mãos de um outro colega de trabalho que por sua vez inscreveu esse trabalho num congresso como sendo dele e... ainda foi no congresso apresentar. (E11, p. 5).

5.2.3 Dissimulações

As temáticas que envolvem as dissimulações são também as mais variadas possíveis, mas, em alguns momentos, encontram ressonância e aderência entre os pares seja para disfarçar, encobrir ou mesmo fazer parecer diferente algo que socialmente não é oportuno nem procedente manifestar.

O ponto máximo da dissimulação pode ser retratado na frase: “o docente finge que ensina e o aluno finge que aprende” (E9, p. 4) ou “não vou transformar latão em ouro” (E2, p. 5), ambas de uso comum no folclore da classe docente. Utilizada para ocultar os próprios sentimentos as dissimulações não só estão presentes no dia-a-dia profissional, como também tornam-se habituais nas relações sociais. “Que bom seria se eu não tivesse que estar submetido a determinadas relações.” (E12, p. 4).

Os docentes entrevistados envolveram-se com as temáticas indicadas na TAB. 11 muitas vezes utilizando os ditados, as frases de efeito, e metáforas para encobrir e camuflar o que gostariam de expressar numa clara indicação de compensação. As citações que registram essas dissimulações são breves e assertivas, como se pode comprovar, retratando certas situações ditas mascaradas (31%), supérfluas, repletas de subterfúgios, mas que causam preocupação aos docentes, pois em seu entendimento podem ser utilizadas com segundas intenções.

Uma posição diferente. [...] complementa mais efetivamente, a gente divide. [...] para explicar o que tem a ver essa complementaridade, é óbvio que isto chega ao ouvido do colega e da coordenação, dessa forma indireta e importante. [...] ficar de olho. (E1, p. 5).

Você pode estar no meio de um grupo muito difícil, eu já vivi situações assim, estar no meio de um grupo de professores extremamente difíceis, mas se você vê que aquilo ali é coisa passageira, que aquilo não te incomoda muito... mas se você, se pisa no seu ego, se aquilo te incomoda, seu narciso... (E13, p. 3).

Os relatos portadores de dissimulação extrapolam o aspecto puramente profissional, mas inicialmente o que se sobressai são as questões sobre mostrar serviço (15%) e as evidências e questionamentos sobre o projeto pedagógico (15%) no ambiente de trabalho.

Visto que a constância do controle formal gera expectativa em todos dentro da IES e que alguns “[...] a ela se dedicam respeitam e cumprem fielmente. [...] outro grupo questiona tudo. Uma simples norma ele não é capaz de cumprir.” (E8, p. 4), um dos entrevistados se expressou afirmando: “Bom, eu acho que primeiro você precisa mostrar serviço entre os outros” (E10, p. 3).

A TAB. 11, a seguir, apresenta as temáticas e as indicações dos docentes entrevistados e, logo após, registram-se mais citações que expressam outras formas de dissimulações.

TABELA 11 – Formas de dissimulação

Descrição	Indicador	%
Nada facilita relações, elas são muito superficiais, mascaradas	4	31
Primeiro você precisa mostrar serviço	2	15
Estratégias não estão evidentes no projeto político pedagógico	2	15
Talvez seja melhor passar distante para não ter notícias de mim	1	8
Depende muito fortemente do aluno	1	8
Faz comentário elogioso até pessoal	1	8
Se o professor é escolado, rodado na vida, não vai importar	1	8
Tem sofrido certa perseguição muito velada	1	8
Essas simulações; guerra de privacidade no relacionamento	1	8
As pessoas acabam esquecendo o propósito da educação	1	8
Pode estar num grupo de professores extremamente difíceis	1	8
Escrever artigo escondido para publicar; não contar prazos	1	8
O processo educacional depende da liberdade	1	8
Manipulação dos meios formais por critérios informais	1	8
Embarcam na canoa e vão remando	1	8
Se fizer besteira, na obra apanha do operário	1	8

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: A soma das frequências se apresenta superior a 100%, por que os entrevistados podem dar mais de uma indicação ou apontar mais de um aspecto relevante na mesma resposta.

A seguir são apresentados os extratos das citações indicadas nesta subcategoria com a finalidade de fornecer mais indicativos na percepção dos docentes pesquisados.

Se você quer interagir com alguém nesse sentido vamos para o clube... Trabalho pouco sobre a supervisão de uma coordenação. [...] é bem pequena essa influência. (E2, p. 4/5).

[...] Isso é toda hora. [...] escreve escondido para publicar. [...] não contar para os outros os prazos. [...] Quando tem algum jornal dizendo dos prazos, eles vão lá e arrancam. (E5, p. 6).

Um comentário elogioso, até pessoal, na sala e aquilo dali serve, às vezes, para legitimar sua capacidade. (E7, p. 2/3).

Talvez seja melhor eu passar distante da coordenação, para a coordenação não ter nem notícia de mim, né? (E11, p. 2).

A observação dos extratos das entrevistas leva a crer que muitas das dissimulações e mesmo o próprio relato das situações apresentadas pelos docentes entrevistados retratam, de maneira geral, a complexidade do dia-a-dia no ambiente acadêmico, ficando claras dentre outras as dificuldades de estabelecer limites entre o que é a vida pessoal e a vida profissional.

5.2.4 Utilização da Rede de Relacionamento

Das manifestações e formas de controle e influências exercidas pelos docentes a utilização da rede de relacionamento tornou-se a prática mais coerente apresentada pela pesquisa. A distinção feita pelos docentes entrevistados em relação à percepção sobre esta forma de controle sobre o par destaca uma diferenciação por conta da dimensão da rede. Algumas indicações recaíram sobre a utilização da rede de relacionamento mais abrangente, depositando 77% das indicações e a outra forma salientou as pequenas redes, os grupinhos e as famosas panelinhas, com o percentual de 38%.

A julgar pelas manifestações das relações de poder retratadas na seção 5.2.1, concentrando os jogos de interesse, a situação encontrada na utilização da rede de relacionamentos mostra-se consistente, pois por intermédio dela os docentes podem viabilizar desejos, necessidades, enfim suas realizações.

Assim os entrevistados esclarecem: “[...] ai você sempre procura um colega, olha só. [...] mas não é qualquer colega. [...] um que você confia” (E1, p. 10). Desta forma eles esclarecem que podem eleger “[...] colegas que às vezes o compreenderam melhor” (E3, p. 2), pessoas do relacionamento com as quais “[...] precisou contar com a parceria...” (E6, p. 1), e podem concluir “que a rede de relacionamentos ela é tão importante.” (E8, p. 7).

Acho que é relativamente comum esse tipo de coisa. É sempre muito apoiado em relações sociais. Em relações de amizade. [...] você não pede para qualquer pessoa fazer esse tipo de coisa, mesmo porque você não pode contar esperar que qualquer pessoa se predisponha te ajudar só por ela ser sua colega de trabalho. (E2, p. 2).

A seguir, a fim de ilustrar como são estabelecidas as relações a partir desta forma de influência exercida pelos docentes, apresentam-se algumas transcrições.

Uni muito amigos. [...] os grupinhos, [...] no conjunto é um corpo unido. [...] do curso de Administração. Os grupinhos. [...] aqueles grupinhos. (E5, p. 5).

[...] então o relacionamento com os colegas sempre tem que ser muito próximo. Você já entra numa instituição fazendo parte de uma rede, ou sendo indicado por alguém, ou tendo algum relacionamento, isso daí já vai te auxiliar para que você consiga garantir algumas coisas e facilita muito no dia-a-dia. (E7, p. 1/2).

A maneira mais comum junto ao corpo docente onde eu trabalho é a questão de pertencer ao ciclo de amizade de quem detém o poder, pertencer ao ciclo de contatos. (E9, p. 5).

Então o que é bom, é que todos os professores tenham uma relação bem estreita entre os outros professores, porque a gente sempre esta mudando de faculdade, para outras Instituições e nós sempre vamos encontrar com esses colegas em outras Instituições. Agora, instrumento de controle é ter um bom relacionamento e controlar esse lado do professor e da instituição. (E11, p. 1/4).

5.2.5 Utilização do Relacionamento com Superiores

A prática da utilização do relacionamento com as instâncias superiores, notadamente a direção e a coordenação de curso, vem fazer face às influências exercidas, levando preocupação aos pares. Também quanto a esta subcategoria, a

manifestação dos docentes pesquisados indica unanimidade no que se refere às interações estabelecidas pelos colegas com instâncias superiores considerada neste momento, a direção, os proprietários, enfim a cúpula.

Considerada como uma das formas de controle exercidas pelos pares esta interação mais próxima com a direção pode ser expressa, “[...] quando está próximo de reestruturação da instituição” (E3, p. 4), ou simplesmente para indicar o “[...] poder de relacionamento com... os donos das mantenedoras têm-se, [...] essa política tem se intensificado [...]” (E4, p. 3).

Desta forma o docente mantém “[...] um relacionamento bom, positivo com alguém em uma posição mais alta na hierarquia tem uma simpatia que haja uma simpatia entre esse professor e esse, digamos suposto coordenador, ou reitor ou pró-reitor.” (E9, p. 4), “Mostrando que ele pode [...] primeiro que ele é íntimo da direção. E é a que mais ocorre.” (E13, p. 5).

No que se refere à utilização do relacionamento com o coordenador, pode-se considerar coincidência o alcance do mesmo percentual (38%) para a indicação desta outra forma de influência exercida pelos docentes. O grupo de docentes entrevistados expressou seu pensamento, retratando como preocupação a situação de outros colegas que se aproximam da coordenação buscando favorecimento.

A utilização do relacionamento com o coordenador como forma de influência exercida pelos docentes contribui para gerar desconfiança e promover a desestabilização do docente temeroso das reações ou mesmo das inconseqüências dos colegas.

Desta forma há os “[...] professores que fazem negociações com a coordenação” (E3, p. 4), há os que participam de “[...] disputa de poder de relacionamento com o coordenador” (E4, p. 3), assim como aqueles que preferem “[...] estar sempre do lado da coordenação e das decisões da escola” (E8, p. 6). Em épocas de elaboração da matriz curricular para novo semestre “[...] as coisas ficam um pouco mais explícitas... as pessoas que estavam afastadas se aproximam lá da coordenação.” (E9, p. 4).

Na citação a seguir o entrevistado não se privou de revelar situação, informando que “[...] eu presenciei vários momentos. De professor ter entrado em contato com supervisor, tentar fazer a relação ficar mais próxima, para que este coordenador indique este professor para as disciplinas.” (E10, p. 3).

5.2.6 Utilização do relacionamento com o Discente

Uma das formas de controle percebida pelos docentes como muito ameaçadora é a exercida com a utilização do relacionamento com o discente. Pelos dados listados na TAB. 12 observa-se que 77% das indicações relatam situações onde são passadas informações: “[...] é através dos alunos que o coordenador fica sabendo o que está acontecendo em sala de aula.” (E10, p. 3). Grande maioria já passou pela experiência de ser argüido após reclamação do aluno. Sabe-se que alunos cuidam de seus interesses e optam por privilegiar a si próprios, pedindo ajuda aos colegas.

“O aluno, hoje, é inimigo do professor” assim se refere um dos docentes pesquisados para justificar uma relação que “[...] varia de escola para escola e varia de tempo para tempo, [...] eles reúnem e seguram todas as informações. Distorcem e filtram as informações” (E5, p. 7). E, conforme já fora mencionado os docentes entendem que o discente surge como um vértice do triângulo capaz de concentrar a atenção de toda a comunidade acadêmica não só por suas necessidades de aprendizagem, mas pelas ações inseqüentes que é capaz de praticar. Os docentes nas relações de poder desenvolvidas no cotidiano não estão livres das formas de controle sobre o discente, pela própria natureza da função, mesmo que elas se dêem de forma repressiva.

Na esfera de poder entre o docente e discente é uma arma fenomenal. [...] em contato direto com o estudante ele pode ser usado como arma contra aquele o estudante. O professor é capaz de tratar de uma maneira muito mais rigorosa uma turma, usando de mecanismos plenamente legitimados. [...] a avaliação... é realmente um instrumento de poder que está nas mãos do professor. (E2, p. 11).

Este relato encontra ressonância na preocupação de outro entrevistado, quando, segundo sua percepção, ele afirma que as ações menos comprometidas...

[...] afetam a partir de que elas inibem a atuação do docente tornando uma atuação muito mediana eu diria em muitos casos até... até certo modo medíocre, porque você acaba é... forçando a existência de um jogo entre docente-aluno. Controle mais implícito e como esse controle é exercido, talvez assim os professores controlam os outros... é conversando com os alunos sobre como que é a atuação daquele professor ou não, eu acho que uma maneira de saber, de controlar... num... num vejo, num é tão fácil, não é tão explícito quanto o controle que instituição faz. (E9, p. 4/6).

Considerando a utilização do discente como forma de controle é importante destacar que um entrevistado esclarece:

O aluno [...] você usa para poder analisar o próprio professor. Qualquer coisa que faça principalmente quando é contra o que ele quer, ele se manifesta. A favor nem sempre, mas contra ele se manifesta rapidamente. [...] você começa, a saber, se o professor sai mais cedo ou se ele chega atrasado, se ele deu [...] bem dada ou não deu, se ele preparou a aula, se a prova foi coerente, se não foi, tudo isso daí se manifesta com o aluno, então o... Esse relacionamento que você acaba desenvolvendo com os próprios alunos te auxilia no sistema de controle. [...] nem sempre são muito adequados ao meio não. [...] o próprio aluno participa dessa avaliação e que nem sempre está isento o suficiente para responder. (E7, p. 8/7).

As situações que envolvem a utilização do relacionamento com o discente, como forma de influência do docente sobre os pares, pode ocorrer Inicialmente na forma em que “ele conquista o aluno, e conquistando o aluno, ele tem o apoio dos alunos, automaticamente os alunos... e ele acaba sendo o apoio dos companheiros de trabalho.” (E11, p. 6) e uma outra forma quando “[...] ele fala com os alunos, ele utiliza, ele manipula muito bem os alunos a seu favor.” (E8, p. 6).

Professor que usa, manipula alunos para que... os seus interesses se sobreponham e consiga através do aluno de certa forma, diretamente, manipular o professor. Sim. Exatamente. Exatamente, e eu já vi isso claramente. Já vi isso acontecer claramente, bem claro. Eu sou muito observador, eu noto. Os professores fazem isso sim. Principalmente professor que tem uma certa... ascendência sobre os alunos. (E13, p. 7).

A TAB. 12, a seguir apresenta as temáticas que mais contribuíram para justificar a presença desta forma de controle exercida pelos docentes sobre os pares, mostrando, mesmo nas entrelinhas que há situação em que se faz uso do aluno ou da turma para alcançar e realizar interesses.

TABELA 12 - Utilização do relacionamento com o discente

Descrição	Indicador	%
Através do aluno o coordenador sabe o que está acontecendo	10	77
Tendo um bom relacionamento com aluno	3	23
Forçando a existência de um jogo entre docente e discente	2	15
Disponibiliza material para os meus alunos	1	8
Usando de mecanismo plenamente legitimado	1	8

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: A soma das frequências se apresenta superior a 100% por que os entrevistados podem dar mais de uma indicação ou apontar mais de um aspecto relevante na mesma resposta.

5.2.7 Atuação em Atividades Integradas e Práticas Interdisciplinares

A atuação conjunta tem suscitado situações nas quais as manifestações das relações de poder se mostram presentes, conforme os relatos dos docentes entrevistados. A ausência de convites ou seu excesso, para ações integradas de ensino, têm mostrado que os trabalhos interdisciplinares acabam por promover relações de controle entre os pares. Como a ação é conjunta, se algo não ocorre como o planejado um dos docentes se sente alijado do processo, não adiantando as desculpas para as eventuais falhas. Aqueles que dominam esse tipo atividades letivas compartilhadas acabam por exercer influência sobre os demais e sendo os preferidos e mais solicitados nessas situações.

As atividades disciplinares integradas são ações de natureza didático-pedagógicas formalizadas pela legislação educacional ao final da década de noventa do século passado (BRASIL, 1996). O formato institucionalizado para a aplicação dessas atividades envolve a parceria e o compartilhamento do saber e fazer docente, com o

intuito de proporcionar aos discentes novas e inovadoras oportunidade de aprendizagem. Com a exigência por parte das IES's de que essas atividades tenham uma curva ascendente, os docentes de diferentes disciplinas se unem e planejam a integração dos conteúdos, visitas técnicas ou mesmo a solicitação de trabalhos, conjugando as mesmas diretrizes.

Para o desenvolvimento desta nova forma de trabalho conjunto, chega a ser normal e bastante comum hoje em dia, os docentes atuarem numa mesma sala de aula, integrando disciplinas e levando os alunos a realizarem atividades interdisciplinares. Essa atuação em atividades integradas e interdisciplinares ocorre desta maneira a fim de estimular os estudos dos alunos, aplicando a visão de duas ou mais áreas do conhecimento.

A indicação dessas atividades como forma de controle sobre o docente foi atribuída por eles às situações em que os resultados alcançados não se igualam em ambas as partes. Uns fazem, os outros não cumprem o prometido, a disciplina X é mais importante que a Y e assim vão se avolumando as ferramentas que inevitavelmente serão utilizadas como forma de controle.

Neste sentido, com o percentual de 46%, os entrevistados destacaram este tema, cujas citações extraídas dos relatos, ilustram o cotidiano docente. Um deles afirma que tem “[...] estratégias bem definidas em algumas instituições de interdisciplinaridade, de estratégia conjunta” (E2, p. 2), que, com a ajuda necessária, o colega cuidou de “desenvolver em estudo dirigido e [...] um outro estudo que a gente fazia com os alunos, era a instrução programada”. (E4, p. 1).

Desta forma, sustentam também os relatos comportamentos inadequados por parte de colegas, quando a “atividade era proposta em conjunto e um professor não realizou” (E12, p. 1), revelando contradições e proporcionando ônus de natureza profissional ao docente que realmente se envolveu na parceria. Outros relatos indicam que “[...] a gente trabalha em projetos comuns” (E4, p. 2), mas alguns docentes atuam “songando participações, por exemplo, em disciplinas afins, evitando participar de atividades que o outro professor está criando ou desenvolvendo para não enriquecer o trabalho do seu par, né?” (E13, p. 5).

Nas três participações registradas, observa-se que alguns docentes ainda absorvem com reticências as intenções iniciais da proposta de atividades integradas, podendo-se dizer da existência de um comportamento anti-acadêmico, quicá antiético, por parte de alguns colegas, espelhados nos relatos dos entrevistados.

A atuação nas atividades disciplinares integradas e as práticas interdisciplinaridades também receberam comentários por parte dos docentes pesquisados, conforme se pode perceber pela abrangência do tema. Há também os incrédulos que se manifestam esclarecendo: “[...] vejo hoje como uma dificuldade apontada aí pelas coordenações e pelos professores é a construção de um Projeto Interdisciplinar nos cursos...” (E6, p. 1), isto por que a atuação conjunta vai envolver “[...] duas pessoas com linhas de trabalho, linhas de formação [...] trabalhando com o mesmo conteúdo.” (E7, p. 3).

5.2.8 Compartilhamento de Conhecimento e Material Acadêmico

É comentado pelos docentes pesquisados o grande movimento proporcionado pelas interações, para as trocas de informações sobre as disciplinas, as práticas didáticas e metodologias usadas, permutas de material instrucional, leituras de artigos de colegas para eventual publicação, dentre outras, revelando nesta temática o percentual de 77% das indicações. Embora apresentados separadamente para dar ênfase às ocorrências, os temas se complementam e destacam a importância dessa forma de manifestação de relações de poder docente sobre os pares.

Galbraith (1984) estabelecendo a forma como o poder é exercido, apresentou em suas conclusões um novo *modus operandi*, ou seja, sob a forma de relações no trabalho processam-se influências recíprocas para o alcance dos objetivos organizacionais. Desta forma, fica rico o movimento em torno das inovações, da flexibilidade, das participações, compromisso com o alcance e compartilhamento do conhecimento e de materiais acadêmicos no cotidiano do trabalho docente, sendo realizado pelos próprios docentes envolvidos, em reciprocidade.

O relato seguinte mostra a forma prática com que se desenvolve a ação: “[...] às vezes um colega vem na sua sala para te perguntar alguma coisa que não tem nada a ver, uma bibliografia, uma coisa de um aluno, bate o olho em outra coisa, vê um texto que está ali. Eu disponibilizo material...” (E1, p. 5). Esse ajuste à própria performance profissional também envolve “[...] essa interação, discutir o conteúdo seu com o de outros colegas e o que está sendo feito e que acaba afetando o restante do curso como um todo” (E7, p. 3), promovendo reciclagem e agregando novo valor ao conhecimento de ambos.

Outras ocorrências esclarecem: “Então eu fui buscar nos colegas que estavam atuando qual era a linha, para eu não sair da linha e rapidamente foram disponibilizados entre nós...” (E8, p. 5). Esse disponibilizar-se ocorre, inclusive considerando outros espaços, pois os docentes entendem existir motivos e sentido para o compartilhamento do conhecimento e do material acadêmico, no exercício da função.

A TAB. 13 ilustra os resultados encontrados, considerando esta temática e, logo a seguir, se encontram os recortes extraídos das entrevistas com os docentes:

TABELA 13 – Compartilhamento de conhecimento e material didático

Descrição	Indicador	%
Disciplinas, metodologias comuns, projetos	3	23
Buscar projetos, desenvolver projetos	3	23
Perguntas, bibliografia, texto, material didático e pesquisas	2	15
Soluções para viabilizar a retomada do curso	1	8
Compromisso, comprometimento, reciprocidade e veracidade	1	8

Fonte: Dados da pesquisa

Os extratos de citações a seguir exemplificam alguns pontos comuns das práticas de relações de poder dos docentes sobre os pares.

Interesses comuns. [...] participar de uma experiência... Para fazer o que deve ser feito na verdade. [...] perfil do que se pretende e de que tipo de profissional ele deve formar. [...] toda instituição deve fazer e esse tipo de coisa é produtiva. (E2, p. 7).

Disciplinas comuns. Metodologias comuns. [...] projetos, buscar projetos, desenvolver projetos. (E4, p. 2).

[...] Compromisso, comprometimento, é a veracidade. É... um... não é ponto... pontos de controle... o estar informado, o buscar a informação para o todo não só para ele né? (E6, p. 3/4).

[...] demonstra muito esse jogo de poder, que a construção da própria estrutura curricular, da grade curricular... (E7, p. 7).

5.2.9 Publicações e Participações em Congressos

Também indicada como subcategoria da manifestação de relações de poder sobre os pares, esta prática é referenciada não só pelos múltiplos saberes que o docente pesquisador vai adquirir ao longo de sua trajetória, mas também por que ela traduz a notoriedade alcançada. Comumente os docentes se expressam por meio da produção de textos, publicação de artigos ou capítulos de livro e a apresentação de seus trabalhos e participação em congressos.

Com o percentual de 23%, a prática foi revelada para ressaltar as oportunidades em que os docentes entrevistados puderam participar de eventos divulgadores e promotores de novos conhecimentos e como essas oportunidades contribuem para a expansão do conhecimento na área de interesse do docente. Desta forma encontram-se relatos que contribuem com o crescimento técnico-profissional: “[...] saber fazer pesquisa, e pesquisar e publicar é importante.” (E1, p. 3). Sob outro ponto de vista, um docente esclarece como é exercida a influência com a utilização da publicação, como forma de se proteger no ambiente de trabalho:

[...] ele marca espaço diferenciado no corpo docente, ele marca ainda, por exemplo, quando ele tem uma forte publicação, ele acaba se diferenciando. [...] ele tenta ter um poder na atuação através da produção acadêmica e científica, e da titulação e da atuação em sala de aula.” (E9, p. 2).

Outro docente entrevistado relatou oportunidade e “[...] um apoio muito interessante dos professores no sentido assim: ah! Eu preciso viajar para um congresso” (E11, p. 4), para se referir ao incentivo dos pares sobre a decisão de participar do evento.

5.2.10 Titulação e Formação Continuada

Das formas de manifestações das relações de poder entre os docentes esta subcategoria encontra-se em destaque, dada a sua importância para a carreira acadêmica. Nos relatos encontram-se explicitadas as principais abordagens desta temática, que encontrou respaldo em 62%, das indicações. As questões que tratam da formação, titulação e da educação continuada, como forma de manter o docente mais apto ou mais habilitado a lecionar alcançaram 54% e, para a indicação de docentes com formação precária encontrou-se o indicador de 8%.

Os extratos a seguir ilustram a importância de o docente se titular adequadamente:

O poder que existe, ele está muito alinhado hoje, né, às vezes à titulação. (E6, p. 5).

[...] caso da Administração, que é o jogo da formação acadêmica. O jogo de poder, ele também envolve nisso da própria formação, porque é um dos instrumentos que vão tentar usar para garantir espaço ou eliminar espaço dos outros, para ter influencia ou para ter retirar influencia de outros. (E7, p. 8).

[...] eu acho que a titulação tende a dar uma proteção ao professor. [...] é a questão de é... o valor do docente ele é muito atrelado à título, então assim o professor, o mestre hoje nem tanto, mas o professor doutor ele tem...ele marca espaço diferenciado no corpo docente. (E9, p. 2).

Às vezes o professor se sente mais apto ou mais habilitado do que o outro pra lecionar aquela cadeira, pra lecionar aquela disciplina, e... Cria um mal estar mesmo. (E12, p,4).

[...] por ter um título superior, que ele... de certa forma... a palavra não é essa, mas, superior a seus pares. (E13, p. 5).

5.2.11 Experiência Profissional

Do conjunto das subcategorias destacadas para as manifestações e as formas de relações de poder entre os docentes, a experiência profissional se desenvolve absorvendo num só contexto as questões relativas à autonomia profissional, ao

tempo de exercício, à especialização, ao *status* que a carreira proporciona, dentre outras temáticas, mostrando a importância atribuída pelos docentes entrevistados a essa forma de influência.

“Ele é uma autoridade no conhecimento. [...] poder do saber. [...] é visível, não,... é transparente.” (E3, p. 4). Conforme relato do entrevistado, o professor já fora reconhecido em outras épocas com vários adjetivos, mas, atualmente, não se pode afirmar o mesmo.

Permanecem as questões de *status* e este estamento se dá na estrita obediência aos espaços simbólicos distinguidos pelos anos de profissionalização, atribuídos aos turnos de trabalho às trocas realizadas, aos conhecimentos adquiridos, sob o título de experiência profissional.

Tanto quanto à qualidade e quantidade do trabalho desenvolvido, quanto ao número de alunos formados, às disciplinas ministradas, eventualmente, o docente se dedica à sua própria contabilidade para saber o *quantum* de alguns indicadores, como o de unidades de ensino com as quais teve a oportunidade de contribuir.

Para a sustentação da experiência profissional enquanto uma forma de influência exercida pelos docentes, os entrevistados identificaram as situações de tempo de exercício no magistério, com 46%.

Outra temática tratou da situação em que os docentes se articulam e usam estratégias para serem homenageados pelas turmas de formandos (31%), utilizando este ato de reconhecimento, consideração e cortesia para justificar sua influência junto aos colegas docentes, indicando “[...] que ser homenageado é tudo.” (E1, p. 4).

O convite para “[...] ser o professor homenageado, para ser o patrono da turma” (E6, p. 4) acaba sugerindo outras situações “quando ele é constantemente homenageado [...] e vários utilizam da reincidência da homenagem... Até para se segurar no cargo. Eu já convivi com vários colegas que utilizam dessa estratégia da homenagem para se destacar.” (E8, p. 5/6).

A opção por essa estratégia contribui com as manifestações das relações de poder: “[...] por que você tem prestígio, como mais antigo e mais prestigiado da escola. E sou o professor mais homenageado que tem lá dentro.” (E5, p. 4).

Com 31% também se apresentou a reivindicação de mais espaço para o docente, ou seja, mais autonomia, autoridade sem autoritarismo numa clara representação da atual pressão que os docentes estão sentido, em face dos novos valores agregados à função.

Seguindo os argumentos indicados pelos entrevistados são relatadas situações sugerindo a grande influência exercida pelos pares, em face da natureza do trabalho intelectual (15%) desenvolvido pelo docente. Desta feita são comentados os duelos dos gigantes do conhecimento com argumentações perfeitas, teoricamente embasadas, dentre outras expressões do saber.

Nas temáticas pontuadas pela pesquisa ainda se encontram retratadas com 15% cada uma, as indicações sobre a questão do docente novato com menos experiência e as que confirmam que a função deve ser remunerada com acréscimo pelo tempo de exercício.

Outras situações citadas nesta subcategoria, como a de participar de experiência diferenciada (8%), ou mesmo a de cada docente lecionar aquilo que acha que tem que lecionar (8%), em clara alusão às alternativas disponibilizadas pela didática, finalizando com o radical indicativo de que não existe vínculo para que um docente intervenha no trabalho do outro, como referência ao trabalho intelectual isolado inerente ao fazer docente.

A TAB. 14, a seguir, reúne as afirmativas dos docentes pesquisados sobre as situações referentes à experiência e autonomia profissional, colocando em destaque os indicativos constatados nos extratos das citações.

TABELA 14 – Experiência profissional

Descrição	Indicador	%
Professores que atuam há mais tempo	6	46%
Utilizam dessa estratégia da homenagem para se destacar	4	31%
Espaço p/ o docente... Autonomia autoridade s/ autoritarismo	4	31%
A natureza do trabalho intelectual	2	15%
Professor tem que receber pelo trabalho...	2	15%
Quando chega um professor novato. Tem menos experiência	2	15%
Participar de experiência diferenciada	1	8%
Cada um leciona aquilo que acha que tem de lecionar	1	8%
Não existe vínculo para que um intervenha no trabalho do outro	1	8%

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: A soma das frequências se apresenta superior a 100% por que os entrevistados podem dar mais de uma indicação ou apontar mais de um aspecto relevante na mesma resposta.

Para ilustrar esta subcategoria das manifestações das relações de poder e formas de controle exercidas pelos docentes sobre os pares, apresentam-se a seguir alguns extratos de citações, com a percepção dos entrevistados, sobre as temáticas que envolvem a experiência profissional.

[...] ensino é a autonomia do professor. Que é uma autonomia tanto formal como também,... de poder formal como informal. Na sala de aula, o professor tem autonomia, na correção de seus trabalhos, nos trabalhos que chegam às mãos dele, ele pega, julga e dá nota. [...] a autonomia do professor é muito respeitada. [...] certo privilégio por que eu estou aqui há mais tempo. [...] eu e mais dois professores que estamos aqui, que são os mais velhos de casa. (E1, p. 3/10).

Eu sou capaz de fazer meu trabalho absolutamente independente dos outros professores do que se faz e tudo mais. [...] a própria natureza do trabalho docente. [...] trabalha de uma maneira muito isolada. Isso tem a ver primeiro com a característica intelectual mesmo. (E2, p.2/7).

[...] mais antigos querem se manter... [...] os outros querem entrar... [...] cada professor lecionava o que estava dentro do programa, isso não mudou muito, mas eu acho que cada um leciona aquilo que acha que tem que lecionar. (E4, p. 3).

Você tem que saber, o cara tem que ter experiência de vida. Professor para mim é aquele que ensina, professor é aquele que transmite conhecimento, transmite coisas. [...] professor tem que ter experiência de vida. (E5, p. 8).

A experiência profissional é muito forte dentro da grade do curso de Administração, principalmente nas disciplinas de formação profissional, as disciplinas chamadas profissionalizantes. (E6, p. 5).

[...] pelo tempo que você tem de convívio na área acadêmica. Até o momento traz uma condição diferenciada que é a questão da própria sobrevivência, a manutenção da capacidade de articulação que você tem com os colegas, isso daí vai influenciar a instituição, a aceitação, os conhecimentos, e todo esse... essa permanência. (E7, p. 4).

[...] quando você chega como professor novato, eles julgam que você não tem vivência para conseguir executar a sua função com autoridade, sem autoritarismo. [...] é mostrando que, por ter muito tempo de casa, por ter um título superior, que, de certa forma... a palavra não é essa, mas, é superior a seus pares. (E13, p.4).

Tentando impedir que haja alteração no imaginário social, sobre as formas de influência exercidas por meio da experiência profissional, os docentes vêm absorvendo inovações e agregando valores ao desempenho profissional. Atuam não só como mestres, como também se dedicam à pesquisa e à extensão, fazendo trabalhos voluntários, publicando livros, artigos e participando de congressos, cuidando de integrar e resguardar suas estratégias para o exercício do controle sobre os pares a partir das novidades que se lhe apresentam.

Considerando a natureza intelectual da profissão os argumentos tratados nesta subcategoria serviram para revelar que a liberdade para o ensino, a autonomia e a experiência profissional têm-se apresentado juntas, nesta pesquisa, na percepção do grupo de docentes entrevistados.

5.3.12 Resultados das Avaliações

Considerando a abrangência das avaliações de resultados realizadas nas unidades acadêmicas, inclusive com a existência de uma comissão específica a desenvolver essas atividades, para coletar os dados e analisar informações que envolvem discentes, docentes, funcionários técnico-administrativos, direção e coordenação é possível compreender o temor gerado pela divulgação indébita dos resultados, ou mesmo, a preocupação pelos próprios resultados encontrados.

O resultado das avaliações se apresenta como uma forma de controle exercido sobre os pares, principalmente quando se tem conhecimento destes resultados e os utiliza de forma a provocar pressão, constrangimento e para obter submissão.

Observa-se a preocupação dos docentes com o vazamento de informações sobre estes resultados, pois embora sejam revestidos de sigilo, muitos colegas se declararam conhecedores dos resultados obtidos pelos pares, sabendo apontar motivos e especificidades, conhecendo quem foi bem ou mal avaliado, se foi ou não uma avaliação adequada.

Sobre o resultado das avaliações encontrou-se 46% das indicações dos docentes que confirmam que a avaliação é um indicador de qualidade, outros argumentos foram depositados para a situação em que os docentes não tinham desempenho adequado, com 31% e com o percentual de 8% a indicação de que o resultado serve para beneficiar a questão econômica.

Encontrou-se unanimidade no reconhecimento dessa forma de exercer influência, podendo ser constatada na leitura dos extratos das citações registradas a seguir.

[...] essas avaliações. [...] achei que esta turma ia ser mais... dura [...] na minha percepção a relação com eles está sendo mais dura Professor que é continuamente mal avaliado. (E1, p. 10/12).

[...] alegando que esse professor não tinha desempenho adequado, não falaram que desempenho era esse... os próprios professores não tem essa visão de que a avaliação que se faz do seu trabalho ela é um indicador da sua qualidade. [...] os próprios já não consideram isso. (E2, p. 6/9).

[...] avaliação institucional. [...] que eles estão querendo pressionar a direção da escola para não deixar que publique isso. (E5, p. 7).

[...] Então existe às vezes esse tipo de... de pressão. Uma certa influência para que o resultado do seu trabalho não seja exatamente o que você gostaria naquele momento, mas às vezes para beneficiar uma questão econômica da instituição. (E7, p. 3).

Existe monitoramento do próprio rendimento do professor, da sua aceitação. [...] a avaliação institucional (E12, p. 5).

A análise das doze subcategorias retratadas como manifestações das relações de poder entre os docentes e forma de controle, pela riqueza e diversidade de situações, mostra-se repleta de argumentos para confirmar a forma explícita, como os docentes entrevistados percebem as influências e nas entrelinhas a presença de muitas fontes do poder.

Ilustra-se com a constatação sobre a experiência profissional onde se observa a presença de um universo mais complexo que esconde de fato outras formas de relações de poder visualizadas em pequenas frases: “certo privilégio”; “os mais antigos querem se manter”; “pelas afinidades”; “pelo tempo que você tem de.... convívio”; ou “professor novato, você sente uma certa desconfiança em relação a você” .

As situações relatadas pelos entrevistados vêm corroborar os aspectos destacados como manifestações das relações de poder e, neste particular, atendem ao objetivo de identificar as formas de influência exercidas pelos pares no cotidiano da função docente, segundo a percepção do grupo pesquisado. Essas situações foram descritas como sendo realizadas tanto em nível individual quanto coletivamente e também fazendo uso da rede de relacionamentos e de seus jogos de interesse.

Um entrevistado assim se posicionou frente às formas de influência exercidas pelos docentes e expressou sua reflexão sobre a vida acadêmica:

Acho que é isso. Se tiver um elemento que dificulta é o próprio professor. Ele se sente com medo... sente com medo de realizar essa troca, por que se ele trocar o outro vai se apropriar também disso e isso vai gerar uma dissimetria, uma divergência, ali na relação de poder. [...] por aquilo que vai garantir a permanência na instituição. Eu acho que o que mais dificulta é o próprio professor, os medos, receios, suas ações, é isso que dificulta. (E1, p. 6).

As ocorrências estão entrelaçadas com outras temáticas, pois a influência se mostra como uma forma de relações de poder. Para a diversidade das contingências e as complexidades impostas aos docentes no cotidiano do trabalho, não lhes bastam o contexto da legalidade ou formalidades, mas eles próprios sustentam seus interesses, se estruturam e organizam suas redes de relacionamento.

Esse enlaçamento ocorre de forma a propiciar a coexistência das especificidades, em face da demanda de cada situação, buscando a legitimação e o apoio das ações exercidas, conforme expõem teóricos como Crozier (1983), Melo (1991) e Enriquez (2007). Essa afirmativa encontra ressonância nos relatos sobre as manifestações e formas de práticas das influências, pois há presença de relatos de manipulação, indicando o uso dos meios formais, mas estrategicamente utilizados para construir situações que evoluíram sob critérios informais; “o jogo, ele normalmente é traçado na informalidade e legitimado na formalidade.” (E7, p. 6).

5.4 Preponderância de Sentimentos e Sensações nas Relações de Poder entre Docentes

A importância da constatação e a força das emoções reveladas pelos docentes pesquisados no momento da entrevista foram fatores significativos para a construção desta categoria de análise, considerada sob seus auspícios os sentimentos predominantes expressados e manifestados durante os seus relatos.

Emoção, afeto, afeição são experiências vividas pelos docentes, em função do dia-a-dia do trabalho e da maneira com que cada um absorve a complexidade das situações a que estão expostos, em face do cotidiano do trabalho, a sua representação e ao conhecimento que detêm. Os sentimentos, de forma inata e afetiva, servem como referência da percepção de situações, de objetos animados ou inanimados e mesmo de idéias abstratas. Estas últimas devem ser passíveis de conversão, visto que a representação se ajusta à pessoa e a sua individualidade. (ENRIQUEZ, 1974).

Como fenômeno perceptivo os estudos sobre sentimentos apresentam contribuições para a área da saúde, das ciências humanas e sociais, e costumam ser relatados com suas dimensões envolvendo do prazer ao desprazer, com sua flexibilidade, na tensão e relaxação e nos estados de excitação ou quietude. Autores como Crozier (1987), Bourdier (2000) e Enriquez (2007) concordam com a presença dos

sentimentos nas relações de poder, sendo que Sennet (2001) declara a iniquidade na organização caso ela não seja capaz de ajustar aos seus objetivos os laços de lealdade, fraternidade e domínio.

A IES vem representando no imaginário social o modelo apropriado para a convergência desses laços, e por tradição vem difundindo o que ocorre em pequenas proporções, como o que se dá, em maiores proporções na sociedade em geral. Enriquez (1974) ajuda a esclarecer que para a redução da ansiedade podem ser utilizadas algumas estratégias dentre as que ele citou, mas nenhuma delas deixa alguém livre de criar suas próprias maneiras de sedução e manipulação.

Na promoção de ações integradas e atividades compartilhadas, os docentes surgem com determinações e simulações que irão reverter em domínio tanto sob o ponto de vista pessoal quanto profissional, valendo-se do título, da experiência, dentre outras formas de influência. Na diversidade das expressões formuladas pelos docentes pesquisados discutem-se situações que ocorrem no dia-a-dia da comunidade acadêmica, levando-se em conta as redes de relacionamentos, os jogos de interesses e os rituais próprios da tradição acadêmica.

O conjunto de citações extraídas das entrevistas permite a apresentação dos sentimentos e emoções mais preponderantes, cuja repetição folgadoamente os confirma. Neste conjunto sobressai-se a angústia, estando representada em muitas situações relatadas e infalivelmente estabelecendo relação entre o desejado e o realizado.

A literatura psicológica coloca a angústia como termo sinônimo de ansiedade. Entretanto estudiosos da psicanálise encontram nuances que as diferem entre si, enfocando a angústia como superlativo da ansiedade. Esse motivo já foi o suficiente para a inclusão desse conceito neste trabalho, pois o que se constatou durante as entrevistas indica muito mais angústia enquanto forma de sentimento danoso, inquietante, de busca, de alerta contra ameaça, do que a ansiedade, enquanto inquietação e busca da solução. Nestes termos, será atribuído à angústia o resultado da leitura atenta das entrevistas, pois se percebe muito claramente a relação de tensão, excitação e ambivalência passadas nos relatos.

A angústia surgiu em praticamente todos os casos ilustrativos, ora de forma explícita ora implícita, mas podendo ser detectado nos vários assuntos tratados ao longo e à margem das entrevistas, desenvolvendo-se de forma exponencial nas questões, as quais o envolvimento pessoal foi mais exigido para promover explicações.

Encontram-se relatos que questionam a individualidade (31%), que chateiam pela desobediência do aluno (23%), pela interferência em decisões (23%), muitas vezes levando ao isolamento (23%), pela ausência de simpatia nas relações (15%) e de atuação medíocre (15%), ou na tentativa de ser um pouco menos substituível (8%).

Houve relato sobre a ausência de postura profissional de colegas, cuja personalidade e caráter acabam obrigando os colegas a se afastarem do convívio (8%), um docente revela crítica por não obter retorno de sua própria avaliação, ficando sem saber como está sendo julgado o seu desempenho em sala de aula (8%), um terceiro docente afirma que resta acreditar e ter fé (8%). A tabela, a seguir, mostra a inquietude dos docentes retratada nas diferentes formas de expressão.

TABELA 15 – Sentimento de angústia

Descrição	Indicador	%
A guerra da privacidade do relacionamento entre os docentes	4	31
Fiquei chateado com a postura, ele não foi honesto	3	23
Um perfil de aluno que às vezes não é o que a gente gostaria	3	23
Autonomia tanto formal, quanto informal	3	23
Criar com certo isolamento no seu exercício profissional	3	23
Quer te puxar, te levar para um grupo ou outro; Influenciar-te	2	15
Seu colega não tem tanta simpatia com você	2	15
Noto um incomodo não declarado; Conversam à meia voz	2	15
Torna a atuação muito mediana até, certo modo medíocre	2	15
Um pouco menos substituível	1	8
Quem tem personalidade e caráter se afasta	1	8
Não ter retorno da avaliação do seu trabalho na sala de aula	1	8
Resta acreditar e ter fé	1	8

Fonte: Dados da pesquisa

Nota: A soma das frequências se apresenta superior a 100% por que os entrevistados podem dar mais de uma indicação ou apontar mais de um aspecto relevante na mesma resposta.

Os extratos de citação escolhidos representam situações de angústia expressadas pelos entrevistados.

Desempenho. Desempenho é uma questão muito complicada [...]. Quando nós falamos dá área acadêmica [...] me parecem [...] mais complexas que existem. [...] se prestam às forças do momento. [...] A demissão de pares elevou o nível de tensão porque a ameaça já é o suficiente. (E2, p. 5/13).

[...] conversam à meia voz, às escondidas... [...] eu acho que mais afeta é o professor fazer um bom desempenho e não ter um retorno da sua avaliação, da avaliação do seu trabalho na sala de aula. [...] só me resta cumprimentar e acreditar, ter fé. [...] Apesar das restrições, das dificuldades que foram colocadas aqui em pauta acredito na sala de aula. [...] é nosso grande desafio. Nós estamos anestesiados. (E3, p. 2/3/5).

[...] a culpa não é dos professores, não uma culpa de professor, coordenador, de instituição não, nada disso. É que nós viemos de um estado que é um prolongamento, é muito mais cômodo deixar quieto do que mudar ... e mudar cria muita turbulência. Eu acho que duas perguntas vão nos acompanhar, nós professores, o resto de nossas vidas: o que ensinar? E como ensinar? (E4, p. 4).

Chama fora do horário e não remunera por isso. [...] nesse tipo de relação ele cria certo atrito né? Um faz o outro não faz, um atende o outro não atende. [...] um ambiente diferente entre pares. [...] a guerra da privacidade, do relacionamento entre os docentes. (E6, p. 2/3/6).

Mas quando você tem a verdade ao seu lado e trabalha com retidão, as coisas ficam mais simples e mais fáceis. Então com esse colega, eu fiquei chateado com sua postura. E acho que ele não foi honesto comigo, não foi ético. (E8, p. 3).

Bom, essa relação ela é uma relação negativa, porque a partir do momento em que você tem um coordenador e que ele usa de poder, poder particular, não profissional, ele está prejudicando a própria carreira e prejudicando a carreira do professor. (E10, p. 2).

[...] a vida do docente que ele fica preso, aí sai da instituição vai pra casa e ainda se preocupa, né, se o telefone dele vai ligar se ele vai receber algum recado... (E12, p. 7).

Ele vai conseguir criar uma certa... um certo isolamento no seu exercício profissional. Essa... essa forma indireta de observação me incomoda, eu me sinto espionado (13, p. 6).

O sentimento de ciúme, também destacado nos relatos, traduz zelo amoroso para com o par, e nos relatos ele foi considerado com 23% das indicações representado por tema tratado individualmente constatando que o docente é ciumento (8%), que

os novatos têm mais ciúmes que os mais velhos (8%) e que a supervisão, coordenação, em muitos casos (8%), “deixa clara a opção por outro docente”. (E6, p.3). Na visão deste outro entrevistado “[...] o professor universitário tem mais ciúme do outro professor que teve uma vitória... [...] professores novos têm ciúme, [...] os mais velhos não, conformam”. (E5, p. 3).

O sentimento de inveja encontrou respaldo nas argumentações dos docentes. A inveja é um sentimento em que alguém deseja algo que o outro tem, desta forma ela representa uma ameaça, pois em sentido literal indica que alguém quer obter o que é do outro. Enquanto sentimento relatado pelos docentes pesquisados apresentou o total de 46% das indicações, contemplando indicativos de inveja pessoal (15%), de inveja do outro (15%) e de situações que provocam inveja (15%). As questões relativas às dimensões e intensidade ficaram claras nas citações, conforme demonstrado na citação a seguir: “Simplesmente inveja” respondeu o entrevistado (E4, p. 1), quando mencionou o tipo de sentimento em relação às manifestações de poder entre os docentes. Um docente manifestou-se dizendo “[...] eu era muito invejado” (E5, p. 3), e outro, referindo-se a uma situação problema concluiu: “a inveja, sempre.” (E6, p. 4).

A expressão dos sentimentos atrai outras manifestações provocando reações e comportamentos diferenciados, onde as pessoas “acabam atuando em função do seu interesse próprio” (E9, p. 3/4) ou mesmo sugerindo que “às vezes, uma pessoa que é mais bem vista do que o bem coletivo”. (E11, p. 2).

A diversidade de situações e de características pessoais atesta e potencializa as mais variadas formas de expressão. Desta forma outras manifestações foram identificadas como a vaidade e o orgulho. Ambos os sentimentos foram relatos como tendo um sentido estrito. Os docentes pesquisados manifestaram-se refletindo sobre condições de status, autonomia, vangloriando experiências profissionais, colocando em relevo os feitos pessoais, motivo pelo qual foram unidos em uma só subcategoria de análise.

Quando relatam presunção de saber tudo, ser o dono da verdade (46%), alguns docentes usam termos que ressaltam positivamente as habilidades e competências,

enquanto outros usam os termos pejorativamente, conforme pode ser verificado nos extratos das entrevistas. Trata-se de sentimentos claramente percebidos entre os pares (31%), e que em algumas circunstâncias agrega valor a profissão nobre ou na forma de autoridade (23%).

[...] é um ambiente de muita vaidade. Professor muitas vezes ele acha, [...] ele tem esta presunção de que sabe tudo. Eu te afirmo com propriedade eu sei muito de algumas coisas. Uma profissão de nível, que cresce e não me deixa parar no tempo. [...] sentido de colaborar com o crescimento de uma outra pessoa. [...] Muito nobre muito bacana. (E1, p. 2).

Bem, a vaidade é uma delas. É cacarejar bastante, no sentido de fazer muito barulho diante das suas realizações. É uma questão de vaidade. [...] é uma das categorias mais vaidosas que existe. Tem muita gente que é vaidosa e não sabe de nada. (E2, p. 10).

[...] o docente tinha orgulho da profissão. [...] sentia valorizado no ambiente. [...] se sentiam uma autoridade. (E3, p. 2).

Bom,... um sentimento que eu percebo que é fato vaidade. [...] a vaidade. [...] e essa vaidade atrapalha muito. (E8, p. 3).

A função docente ela é uma profissão imbuída de muita vaidade e eu acho que existe uma disputa de ego, de vaidade, de uma vaidade. A profissão docente é uma profissão muito vaidosa, eu acho que essa percepção e essa vaidade em excesso ela torna o relacionamento muito delicado. (E9, p. 3).

[...] a questão da vaidade que também existe entre os professores. [...] então essas vaidades [...] elas atrapalham muitíssimo também. (E12, p. 4).

Pura disputa de vaidade mesmo. E isso eu vivenciei agora. Vivenciei no meu crescimento. (E13, p. 4).

A arrogância também foi citada como um sentimento experimentado no cotidiano pelos docentes entrevistados. A maior parte dos relatos indica que esse sentimento se reveste de forma negativa, sendo rechaçada a atuação do docente que se manifesta com arrogância no ambiente de trabalho. Foram destacados os relatos em que os docentes se mostram arrogantes, juntamente com os que eles designam como arrogantes.

A idéia de ser homenageado (31%) indicando o coroamento dos esforços e o trabalho reconhecido foi ressaltado como arrogância, assim como o comportamento

com empáfia (23%). O indicativo referente ao dinheiro e ministrar aulas por prazer (15%) e a afirmativa de que o professor gosta de platéia (8%) manifesta nos relatos dos docentes comportamentos nos quais eles expressam repúdio e consideram arrogância.

[...] empáfia, essa arrogância, com os colegas. [...] coisa que incomoda que eu acho que prejudica todo o corpo docente e à própria instituição [...] coisas pessoais [...]. É... homenageado, que ser homenageado é tudo. [...] que ele dá aula por prazer que o negócio dele mesmo é o mercado que lá no mercado ele ganha [...] ele dá aula por divertimento. (E1, p. 2/3/8).

[...] ganho o dinheiro que eu quero. [...] eu sou o professor mais homenageado que tem lá dentro. (E5, p. 5).

A disputa para ser o professor homenageado, para ser o patrono da turma. (E6, p. 4).

Professor gosta muito de platéia... Quando ele é constantemente homenageado. [...] utilizam dessa estratégia da homenagem para se destacar. (E8, p. 4/6).

[...] Agora, não vem docente com nariz empinado não, chegou na sala dos professores com nariz empinado [...]. Mas chegou aquele professor lá, de nariz empinado, é... (E11, p. 3).

É ser arrogante né? É... a imaturidade dificulta demais. É... tem professores que fazem disputa até intelectual mesmo né, na disciplina deles. (E13, p. 4).

Como a inércia na física, o sentimento da indiferença vem retratar a ausência de qualquer relação de interesse, entre as relações dos docentes. Este sentimento pontua a apatia nas relações representada pelo desconhecimento das coisas que ocorrem entre os docentes. Manifesta-se como resistência, omissão ou fuga.

Os docentes entrevistados relatam algumas formas de indiferença “[...] quando um professor faz um tratamento diferente entre os colegas” (E8, p. 8), com 15%, das indicações, assim como também com o mesmo percentual apresenta-se a situação em que citam que “não é tecnicamente adequado falar nisso” (E2, p.3). Com 8% das ocorrências vem outro esclarecimento que, coloca a situação como passageira ou como “aquilo que não incomoda” (E8, p.8). Um entrevistado comentou que: “essas coisas às vezes vêm misturadas e tem conturbado essas relações dentro da escola. [...] um ambiente diferente entre pares”. (E6, p. 6).

A insegurança também se apresentou entre os relatos, com indicativos variados, mas frequentemente pontuada nas temáticas desenvolvidas nas manifestações e formas de relações de poder entre pares. Os docentes entrevistados fazem menção aos sentimentos de fragilidade, impotência, e medo dentre outros, apresentando o elevado número indicações.

As temáticas privilegiadas dão conta de que esses sentimentos atingem 54% dos indicativos, e com o mesmo percentual a situação em que o docente se sente ameaçado pela IES. Com 38% encontra-se o resultado que os docentes dizem que se sentem pressionados e desrespeitados. Essas situações se misturam entre as relações pessoais dos pares e nas relações institucionais, extrapolando o objeto de estudo desta pesquisa.

Em outra abordagem os docentes mencionaram que trabalham e cumprem o seu papel, com 23%, assim como com o mesmo percentual encontra-se o indicativo da indiferença em face da relação profissional desenvolvida nas instituições. Apresentando o percentual de 15%, docentes indicam situações que inibem a liberdade de atuação deles seja em sala de aula ou no âmbito da IES. A seguir apresentam-se os extratos das entrevistas, recortados para efeito de ilustração dos temas:

[...] ele se sente com medo. [...] sente com medo de realizar essa troca, por que se ele trocar o outro vai se apropriar também disso e isso vai gerar uma dissimetria. (E1, p. 5).

[...] insegurança, de medo, não só das questões de violência, que afetam a sociedade de um modo geral. [...] medo de não poder cumprir o seu papel. (E3, p. 2).

[...] chamar de impotência [...] insegurança. [...] você não sabe quanto tempo você permanece ou quanto tempo você é útil ou quanto tempo o seu modelo de trabalho é considerado. [...] e... se é institucionalmente reconhecido. (E7, p. 2/3).

[...] pelo menos a sensação que eu tenho é uma sensação de fragilidade e a gente atua tentando buscar estratégias que nos tornem menos frágeis. (E9, p. 2/4).

[...] hoje há uma insegurança global dos docentes em relação as instituições de ensino superior. Mas em relação às coordenações, às instâncias superiores, há uma relação de insegurança né? Mas você percebe que esse sentimento não é só meu, ele é um sentimento geral da comunidade acadêmica como um todo. (E11, p. 2/5/6).

[...] o sentimento maior é de insegurança, de incerteza. A gente não sabe em que está pisando. [...] causa preocupação, insegurança, instabilidade. Dúvida, né? Cria um mal estar mesmo. (E12, p. 2/4).

Mas eu sinto certo incomodo sim, quando às vezes você é coordenado por uma pessoa muito nova, e essa pessoa se sente insegura em relação a você. (E13, p. 2/5/6).

Também foi constatada nos relatos dos docentes pesquisados a manifestação de agradabilidade, prazer que foi traduzido como um sentimento de satisfação. Encontram-se traçados a seguir os seus indicativos demonstrando que 62% das situações foram abordadas nesta temática, sendo distribuída em sentidos de satisfação pelo dever cumprido (23%), satisfação pela lealdade, amizade e companheirismo (23%), e satisfação com o sentido de alegria, felicidade (15%).

Essas manifestações expressam sentimentos pessoais e profissionais como no relato do entrevistado: “[...] também se cria um sentimento de alegria por outros, quando alguém está indo muito bem, muitos se sentem gratificados em serem amigos dele” (E4, p. 2). Alguns argumentos são também capazes de demonstrar certas dissimulações enquanto outros representam o que absorve o sentimento na situação relatada: “[...] entre os professores há muito aquele sentimento de lealdade, de amizade, de companheirismo né?” (E11, p. 2).

[...] os principais sentimentos relacionados a isso, no meu caso, eu tenho uma clareza em relação à dedicação e clareza, em relação a sentimento de dever cumprido. [...] certo clima de camaradagem dos professores que atuam no mesmo período ou entre colegas da mesma instituição ou de outras instituições. (E2, p. 3/9).

Eu faria uma divisão em dentro da sala de aula e fora, isso no meu entendimento. Dentro de sala de aula a atividade docente para mim representa uma enorme satisfação. Uma enorme realização... coisa que eu nunca tive enquanto Administrador. (E9, p. 2).

Com o sentido de oposição à satisfação foram listadas as temáticas referentes à insatisfação, num sentido de situações desagradáveis, incômodas que ocorrem no ambiente de trabalho. Os docentes pesquisados listaram afirmativas de indicam a criação de certo atrito, insatisfação, com 31%, desmotivação, descontentamento e descomprometimento, com 23%. A questão relativa à ausência de uniformidade e o fato de não se haver parâmetros para identificar ou deixar claro o que é um bom

professor recebeu 15% de indicações, seguida do valor de 8%, para ambas as situações a seguir: docente que se rebela contra tudo e quando ficam o malzinho e o bonzinho.

A seguir recortes de alguns trechos das entrevistas para ilustrar as ocorrências:

Em geral o nível de desmotivação, de descontentamento, de descomprometimento ele aumenta na mesma proporção em que o professor se sente não ouvido. [...] onde nós temos que mastigar o assunto, entregar ele mastigado para o aluno e mesmo assim ele não dá o devido valor aos professores. (E2, p. 5/9).

Alguma coisa do tipo de estar sendo explorado. Um exemplo talvez mais típico disso são as reuniões extra-horários de aula. Esse tipo de relação ele cria certo atrito né? Certa insatisfação no quorum de professores. (E6, p. 2).

[...] hora se conforma com o poder, ora se discute. Fica o malzinho e bonzinho. [...] quando ele fica insatisfeito com um determinado [...] ele reflete isso em sala de aula. (E8, p. 4/5/6).

E que afetam, seja a moral, seja o pessoal isso com certeza vai comprometer o meu trabalho, vai comprometer o meu desempenho. (E11, p. 4).

Então você se sente refém, muitas vezes, do aluno dentro da sala de aula. (E13, p. 5).

Também compondo o conjunto de sentimentos que mais transparecem no cotidiano docente a confiança surge como uma forma de assegurar uma interação fortalecida pela intimidade, à semelhança da segurança e inspirar nas pessoas probidade e credibilidade. O total das representações colocadas a seguir atingiu o patamar de 46% distribuídos pelas temáticas relativas à confiança em um colega 15%, à clareza, transparência e verdade, um sentimento de proteção e carinho, e generosidade na distribuição de saber, todas essas situações com 8% cada. Os relatos que originaram as situações de confiança estão descritos a seguir:

Então permaneceram professores que nós realmente acreditamos. (E2, p.12).

[...] afeta na própria construção dos grupos que você não tem uma permanência tão grande a ponto de você criar afinidade e confiança. (E7, p.4).

Então eu fui buscar nos colegas que estavam atuando quando você tem dessa equipe o respeito, quando você tem da equipe a consideração as coisas funcionam bem. (E8, p.4/5).

[...] e a impressão que eu tive, pelo menos foi o meu sentimento, é que não foi uma coisa da boca para fora, foi um sentimento de proteção, de carinho, de colaboração. (E9,p.4).

Eu vejo isso entre professores acontecer. Apesar de ser um ambiente competitivo, há essa generosidade na distribuição de saber. (E13, p.4).

Em sentido contrário ao anterior, o sentimento da desconfiança indica a quebra da confiança e a instalação da dúvida, da suposição e da conjectura. Nos relatos dos docentes entrevistados é possível absorver a compreensão desse sentimento e a sua identificação no âmbito do trabalho. A desconfiança indica uma incapacidade de acreditar na relação, no outro, trazendo a descrença e o descrédito.

Nas entrevistas dos docentes esta temática de análise recebeu indicativos para várias abordagens, visto o número de argumentos que denotam desconfiança. Desta forma, a afirmativa de que existe uma desconfiança muito velada, às escondidas, foi contemplada com 31% das indicações. Ocorrem situações sintetizadas no indicativo “a gente sempre está sempre em questionamento” (E12, p.2) com o percentual de 23% se fez presente. A afirmativa que recebeu 15% de indicações posiciona-se sobre a gravidade da quebra de confiança entre docentes e outras duas, com o percentual de 8%, colocam situações sobre a desconfiança quando o professor é novato e quando ele vive à mercê das movimentações do ambiente, não podendo confiar plenamente.

Os extratos a seguir mostram este sentimento, conforme as citações dos docentes pesquisados:

[...] subterfúgios. [...] medo de se manifestar. (E3, p. 2/4).

[...] tive uma quebra de confiança grave de um colega de equipe. [...] o grupo questiona tudo. (E8, p. 4).

[...] existe uma desconfiança muito velada. Ela sempre deixa o professor numa situação muito delicada, eu acho que o corpo docente de uma forma geral a não ser que você ocupe um cargo estratégico, você fica muito à mercê lá das movimentações e isso torna algo muito frágil. (E9, p. 2).

[...] o grupo automaticamente rejeita e já põe de lado, quando você assusta você está fora, pelo menos daquele grupo ali. Eu não estou do lado de lá, eu não estou do lado de cá não, eu estou em cima do muro. (E11, p. 6).

[...] a gente qual que é a firmeza do solo que a gente vai encontrar pela frente. (E12, p. 2).

É [...] quando você chega como professor novato, você sente uma certa desconfiança em relação à você. Olha, eu noto que há certo incomodo não declarado. (E13, p. 2).

Certa variação de sentimentos foi encontrada nos relatos, mas julgou-se procedente reuni-las, numa só subcategoria. Misturam-se ao longo dos relatos e explicações de situações as manifestações de raiva, medo, preocupação, humilhação e questões relativas ao humor. A fim de demonstrar as ocorrências esses sentimentos foram compilados na TAB. 16, a seguir.

TABELA 16 – Outras emoções relatadas

Descrição	Indicador	%
Tenho sentimentos de raiva; às vezes fico com raiva; Birra	1	8
Medo de não poder cumprir o seu papel	1	8
Demanda uma atenção maior; Precaução maior	1	8
Não concordam, aceitam como submissão	1	8
Acaba tendo privilégios, vantagem ou desvantagem	1	8
Como foram demitidos; Humilhados para ser demitido	1	8
Reflete isso em sala de aula; Refletindo pelo mau humor	1	8

Fonte: Dados da pesquisa

Os extratos das citações podem sugerir como se sente o docente quando em seu relato afirma que os colegas “[...] não concordam. [...] aceitam como uma submissão. [...] têm medo de não poder cumprir o seu papel” (E3, p. 2), quando se referem às relações de poder entre pares no cotidiano do trabalho. Outro se manifesta dizendo: “[...] tenho sentimentos de raiva, às vezes eu fico com raiva”. (E1, p. 3).

Num relato sobre situação de despedida de colegas que foram demitidos um docente se mostrou indignado “[...] pela forma como foram demitidos. [...] se for humilhado para ser demitido entro na justiça”. (E5, p. 4).

Os sentimentos decorrentes das relações de poder entre pares se mostram presentes nos relatos dos docentes entrevistados, deixando transparecer, mesmo nas situações que indicam a satisfação e a realização no trabalho, que, em sua maior parte, eles não se traduzem num sentido harmônico e agradável no ambiente.

Sobressaem mais nos relatos as situações que suscitam sentimentos de medo, em face das ameaças, ou de insegurança, apatia e isolamento, colocando a angústia como expressão maior para explicitar a constância da vivência num processo cujas alternativas de transformação nunca se sustentam, embora todos sejam habilitados, dispostos e competentes para promovê-las.

5.5 Decorrências das Práticas das Relações de Poder no Cotidiano do Trabalho Docente

Nas relações sociais que mantêm com os pares, os docentes, embora conscientes das freqüentes contradições e paradoxos que os circundam, parecem não se preocupar com a ausência de uma reflexão mais profunda sobre as relações de poder que desenvolvem no cotidiano. Colocando à parte às dissimulações e as escapadelas às questões colocadas, pode-se perceber em suas manifestações, as formas e as práticas a que eles estão submetidos com maior freqüência e as que também submetem os colegas:

Particularmente achei o tema muito legal. Normalmente a gente pensa de relações de poder como aquilo, né, entre o chefe e o subordinado, e a gente não pensa como essas coisas se dão naaa... horizontalmente. Isto é real. Por isso alguns sobem e outros não sobem (E1, p. 12)

A vida atribulada, a correria a que a maioria dos docentes está constantemente exposta torna o cotidiano profissional repleto de outras situações para reflexão e esta, porque não será mudada por eles, não consegue espaço para a discussão. É possível que alguns se dêem conta do comprometimento físico e mental, do estresse, das perdas de tempo, material e memória que ocorrem nos momentos em que exigem muito de si mesmos.

Considerando que o posicionamento do corpo docente na estrutura organizacional e que as práticas das relações de poder entre pares ocorrem supostamente na horizontalidade, torna-se possível ouvir dos docentes que: “por mais que haja estratégias bem definidas em algumas instituições, de interdisciplinaridade, de estratégia conjunta, na prática o professor atua de forma isolada, com um nível de autonomia muito grande em sala de aula.” (E2, p. 2).

Complementa-se este discurso com a indicação de que, para algumas questões que necessitam de solução, “a contribuição é mais fácil desde que apoiadas em redes sociais de relacionamento, [...] não existe um vínculo tão relevante entre os pares, para que um intervenha tanto no trabalho do outro.” (E2, p. 2).

É possível também que, dentre outros motivos, as relações de poder se dêem de forma tão camuflada que o assunto seja relegado a outros patamares, sendo pouco discutido entre os docentes, que não se preocupam com ele devido à ausência de hierarquia nestas relações. Fato verificado nos relatos indica que, mesmo de forma dissimulada, acaba existindo a hierarquia formalizada pela titulação dentro do contexto organizacional.

Sobre a relação desenvolvida entre o exercício profissional docente *versus* hierarquia, os docentes se posicionam pouco crédulos quanto às ingerências de seus coordenadores, demonstrando em poucas palavras que “[...] na verdade você não tem como colocar o coordenador dentro da sala para avaliar se a pessoa está trabalhando direito” (E7, p. 7) ou, complementando, como exposto nas afirmativas seguintes:

E aí, parece que eles têm tempo para ficar vendo todas as provas do pessoal. Eu acho isso interessante. [...] No entanto eu acho também muito ambicioso. [...] será que o coordenador é bom em tudo, sabe o quê você está cobrando o que deve ser cobrado do aluno [...] que tem essa ambigüidade. [...] um controle, puro. [...] que ele conhece tecnicamente todos os conteúdos? E ele não assistiu suas aulas, não sabe qual a sua relação com a aquela turma, o nível de profundidade que você desceu. [...] muito mais um controle do que efetivamente um julgamento. (E1, p. 10/11).

[...] se relações de poder do ponto de vista formal implicassem melhoras no processo, implicassem em professores mais comprometidos, os alunos mais satisfeitos, níveis de aprendizado

maior,... na prática a esfera é muito restrita de influencias sobre o cotidiano acadêmico. [...] evidencia as limitações da Administração, enquanto uma área funcional. (E2, p. 2/3).

Envolve os docentes o sentimento de angústia para acompanhar suas conclusões e a constatação de que nas relações de poder não muda quem o possui, mas quem sofre suas conseqüências. E o reflexo dessas relações é capaz de promover transformação em todo o ambiente.

A vida profissional e o cotidiano na IES conduzem o docente à representação do seu papel e este investimento na função revela que esta, além de atender a terceiros, se presta muito e em grande parte a atender a si próprio. As vocações são postas à prova, exercitadas, avaliadas e transformadas pelo próprio docente, justificando a rede de relacionamento que atende às questões pessoais e profissionais.

Considerando a natureza das relações de poder, Enriquez (2007) identificou que elas ocorrem por que existem interações rotineiras, onde os papéis estão claramente definidos, como ocorre nas organizações e, por extensão nas IES's. Visto o exposto, pode-se considerar que há a triangulação em face aos papéis da coordenação de curso, dos docentes e dos discentes. A relação que se estabelece é de assimetria e cada parte representa uma sanção potencial, pois cada qual representa algo a ser realizado, ou seja, o aluno está na IES para aprender, o professor para ensinar e o coordenador para exercer a gerência das ações para o alcance do objetivo organizacional.

Desta forma, as relações de poder não irão existir sem que os atores estejam conscientes de sua representação e muito menos que elas ocorram sem consentimento. Desta forma, pode-se dizer que as manifestações das relações de poder se dão por imposição ou pela força, por regras e regulamentos e por ação generosa, ou seja, pela graciosidade da simples dação afetiva (ENRIQUEZ, 2007). Neste último caso, compreende-se a conveniência de que ser ou não ser poderoso será a questão a ser conhecida.

A fim de agrupar por categorias as decorrências das relações de poder, ordenaram-se, embora sem a preocupação de construir uma seqüência lógica, os nove

resultados reincidentes extraídos dos relatos dos docentes os trechos que podem esclarecer ou mesmo ampliar a compreensão sobre o fenômeno.

A seguir encontram-se detalhadas as situações que permitem aos docentes expressar as conseqüências das manifestações de poder entre os pares e explicitar as formas de controle utilizadas no cotidiano acadêmico. Nesta exposição encontram-se as situações em que o docente desautoriza e desqualifica o aluno, o par, a coordenação, a instituição e o sistema; forma grupos de interesse; troca informação e conhecimento; colabora e coopera; disputa e compete; prejudica pessoal e profissionalmente; constrange e adocece; impõe ao outro informalmente e, resiste e rebela.

5.5.1 Desautoriza e Desqualifica

Nos relatos dos docentes apreende-se como resultado das práticas das relações de poder uma situação, sob a forma da desautorização e da desqualificação abrangendo o sistema, a instituição, a coordenação, os pares e os alunos.

Apresentando o percentual de 31% das indicações, desautorizar e desqualificar o sistema surgiu como estratégia dos docentes para demonstrar sua influência. Situando pontualmente a desqualificação do sistema, obtêm-se nessa categoria a ocorrência de afirmativas envolvendo a crítica à relação mais comercial do sistema educacional com o mercado econômico.

Muitos censuram até onde vai “[...] essa necessidade que levou as instituições a ter um relacionamento mais comercial.” (E6, p. 5). O julgamento hostil está a indicar a abertura ao mercado, a educação para todos, que procedeu “[...] a contaminação de uma relação mais comercial que a instituição tem com o mercado, o aluno-cliente.” (E9, p. 4), promovendo alteração no sistema educativo que “[...] termina tendo um processo que é muito bom para o mercado.” (E2, p. 13).

Outra forma de apresentar a desqualificação se encontra nas críticas formuladas à instituição, com 46% das indicações. Os docentes pesquisados expressaram, por exemplo, que “[...] esse modelo é um modelo de muito baixo comprometimento.” (E1, p. 13).

[...] as organizações formais são ainda incompetentes nessa área, do ponto de vista formal elas não tem mecanismos para desenvolver isso. [...] as atividades, elas acontecem mais por conta das atividades que acontecem entre os indivíduos, mais do que de acordo com as estratégias definidas por uma organização. [...] são instituições que não tem clareza qual que é o seu papel, qual o profissional que formam o que é a educação superior. (E2, p. 8/11).

A desautorização e desqualificação atingem a coordenação de curso, com 31% das indicações, manifestadas por meio de censuras e críticas que vão indicar que “[...] é uma forma de dar um suporte para o exercício até da própria coordenação mesmo” (E12, p. 6), ao questionamento sobre a competência: “[...] será que o coordenador é bom em tudo, sabe o conteúdo...” (E1, p. 11) ou ainda “você não tem como colocar o coordenador dentro da sala para avaliar se a pessoa está trabalhando direito.” (E7, p. 8).

Assim, os docentes desautorizam e desqualificam o coordenador de curso o envolvem de forma comprometedor. “[...] eu quero deixar bem claro isso, que a relação entre coordenador e docente nas faculdades que eu já lecionei,... eu já visualizei e já vivenciei muitos problemas.” (E10, p. 4).

Com o percentual de 100%, os docentes pesquisados indicam as situações que desautorizam e desqualificam os pares, utilizando as estratégias mais diversificadas para esse intento. Desta forma, os relatos mostram censuras, como “há muito discurso, mas falta em muitos colegas nosso equilíbrio emocional.” (E8, p. 3). Elas vão desde a nomenclatura de que o “professor é um bicho. Ele é terrível” até ao pejorativo, como: “Não é só o professor que está ali dando a aulinha dele, o aulista básico, agora tem uns também que a gente fica se perguntando o que está fazendo aqui.” (E1, p. 8/12). Algumas situações revelam as críticas que indicam que uns pretendem “[...] tomar o lugar do outro” (E3, p. 3), ressaltando “[...] para poder receber a migalha que o professor universitário ganha.” (E5, p. 5/6).

Consideração de ordem ideológica também se apresenta, bem como ratifica as críticas aos colegas:

[...] muitos docentes com uma formação precária, [...] estão ali para serem apenas reprodutores do sistema, do qual eles já estão integrados, e terminam contribuindo para que nada disso se viabilize. [...] esse profissional não resolve, ele só obedece. (E2, p. 14).

Ao longo dos relatos reconhece-se a influência e essa capacidade dos “professores fazerem comentários críticos, sobre o desempenho de colegas” (E3, p. 3), destacando situação em que a “pessoa atrasa para entregar o programa, a pessoa atrasa para entregar a nota, ela atrasa para fazer as coisas, dentro da sala de aula às vezes a pessoa é desorganizada e vai atrasar para preparar a aula, vai atrasar para cumprir horário” (E7, p. 7).

Você pode estar no meio de um grupo muito difícil, eu já vivi situações assim, estar no meio de um grupo de professores extremamente difíceis, porque eles não têm maturidade, não tem vivência para conseguir executar a sua função... (E13, p. 3).

Com 31% das indicações, inclui, nas situações decorrentes das relações de poder entre pares, a subcategoria da desarticulação e desqualificação do aluno, tornando-o alvo das críticas:

[...] aluno é formado para ser quase um idiota. [...] são ridículos do ponto de vista analítico porque os estudantes não sabem analisar, [...] onde tem muita gente mal formada dando aula e muita gente pior ainda tendo aula com essas pessoas... Porque têm estudantes que não são, absolutamente, comprometidos. (E2, p. 2/9).

Encontram-se, entre as citações destacadas das entrevistas, afirmativas que revelam desqualificações como: o “professor trata aluno com um produto” (E5, p. 4) ou mesmo a que conclui que “o aluno, hoje, é inimigo do professor.” (E5, p. 5). Nesta subcategoria foram relatadas as estratégias construídas pelos docentes para desautorizar e desqualificar utilizadas como forma de influência sobre os pares, sobressaindo relatos de situações que envolvem o sistema educacional, a instituição educativa, bem como o coordenador de curso, os colegas docentes e os alunos.

A TAB. 17, a seguir, vem proporcionar a visualização das cinco temáticas a fim de permitir visão global dos resultados desta forma de controle, manifestada pela acolhida das percepções dos docentes entrevistados nesta pesquisa.

TABELA 17 – Desautoriza e desqualifica

Descrição	Indicador	%
Desautoriza e desqualifica o sistema	4	31
Desautoriza e desqualifica a instituição	6	46
Desautoriza e desqualifica a coordenação	4	31
Desautoriza e desqualifica os pares	13	100
Desautoriza e desqualifica os alunos	4	31

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota: A soma das freqüências se apresenta superior a 100% por que os entrevistados podem dar mais de uma indicação ou apontar mais de um aspecto relevante na mesma resposta.

5.5.2 Forma Grupos de Interesse

A formação de grupos de interesse coloca-se como outra subcategoria das decorrências das relações de poder entre os pares, sendo formada a partir das redes de relacionamento que se instalam no ambiente de trabalho e, a partir delas, se constituem as forças reivindicatórias com o poder de recompensa e de punição.

São reconhecidos pelos pares como grupinhos, panelinhas, grupo de relacionamento e de controle, grupos de reivindicação ou redes de influência Ver TAB. 18) dentre outras nomenclaturas e se formam frente a um motivo: “todos gostam de você por que a pessoa [...] não deixa de ser uma forma de poder, [...] faz uma coisa por que é você e não é outro...” (E1, p. 9), além de que,

[...] você sempre que possível está levando alguém do grupo de relacionamento ou do grupo de influência para poder participar e acaba sendo um reforço, né! Porque você está levando uma pessoa... Da sua confiança que serve também depois como auxílio você não sabe quando vai precisar. Um auxilia o outro. Por isso que eu acho que a rede de relacionamentos ela é tão importante, [...] você vai ter uma pessoa que você vai ter confiança nela, para que

ela possa trabalhar na sua instituição. [...] das influências que vão... vão aparecer e... das redes, [...] pelas afinidades [...] das influências que vão ... [...] esse jogo é feito com base nas alianças... (E7, p. 4/5).

Fica claro nos relatos dos docentes pesquisados, que a formação de grupos de interesses, enquanto uma das categorias decorrentes das relações de poder acaba se ocorrendo, “[...] muito baseada na existência de vínculos sociais entre os indivíduos e parece bastante forte. E os pares claramente percebem esse tipo de influência. Mas ela é toda informal” (E2, p. 8), pois os “professores [...] convidam seus colegas” (E3, p. 3) e prescindem dessa relação no futuro, visto que “eles se juntam para formar o poder na reivindicação das suas... das suas... das suas necessidades, dos seus desejos, dos seus objetivos” (E6, p. 4/5), evidenciando “[...] um relacionamento de poder muito violento. [...] se não for do grupinho eles afastam” (E4, p. 1).

Considerando as estratégias como originadas na própria busca da sobrevivência profissional, em face do momento de transição por que passa a sociedade de modo geral, merecem atenção os relatos, que fazem “dessa discussão, uma discussão mais profunda, profissional, talvez até mais apaixonada pela profissão.” (E4, p. 4).

Desta forma, esta questão encontra ressonância no ambiente docente, pois “esse grupo de controle tenta impor maneiras de comportamento, maneiras até de pensamento, visões, objetivos sobre os outros membros.” (E13, p. 4).

Como o próprio nome diz, é um curso de Administração, então há uma tentativa de administrar o jogo de interesses. [...] são as relações informais entre as organizações. Existe um... então nas relações informais existe um grupo de controle” (E13, p. 6).

Dessas considerações sobre o grupo de controle, observa-se a constituição de um sistema de recompensas e punições, pois é do conhecimento dos envolvidos, que “[...] o grupo automaticamente rejeita e já põe de lado e... quando você assusta você está fora, pelo menos daquele grupo ali. [...] as relações de poder são fortemente influenciadas pelas lideranças nas instituições de ensino superior.” (E11, p. 3/4/6).

Corroborando a influência exercida pelo grupo, um dos entrevistados informa: “[...] sempre tive num grupo onde a amizade prevalecia. Eram pessoas que se indicavam mutuamente.” (E4, p. 2).

[...] um relacionamento de poder muito violento. [...] se não for do grupinho eles afastam. [...] então é aquele grupinho, eu te dou a mão aqui e você me dá a mão ali. O Ministério do Planejamento me chamou, naquela época, e o MHS era meu amigo, e [...]. Ele criou um negócio que chama amigos, então eu te elogio, você me elogia para o (XPT), o (XPT) me elogia e é a corrente de amigos mútuos. (E5, p. 3/9).

As questões ligadas à formação de grupos de interesse permeiam todas as entrevistas e muitas são as possibilidades de apresentar argumentos que explorem as estratégias, visto que “porque essa rede de relacionamento ela te auxilia na hora que você está com alguma dificuldade [...] esses amigos,... são um certo suporte. [...] certa segurança, por que as redes te permitem falar.” (E7, p. 2).

TABELA 18 – Forma grupos de interesse

Descrição	Indicador	%
Aquele grupinho, eu te dou mão aqui e você me dá a mão ali	11	85
Existe um grupo de controle... de reivindicação	10	77
Carece de discussão mais profunda profissional	1	8

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota: A soma das frequências se apresenta superior a 100% por que os entrevistados podem dar mais de uma indicação ou apontar mais de um aspecto relevante na mesma resposta.

5.5.3 Troca Informação e Conhecimento

As situações relacionadas ao cotidiano docente envolvendo informações e trocas de conhecimento e de material acadêmico, fundamentos didáticos e metodológicos, dentre outros, são as que se sobressai em indicações para instituir esta categoria, denotando outra estratégia utilizada pelos docentes para demonstrar a sua influência.

Estar informado, buscar informação, atualizar-se, atuar com equipe de pesquisadores, bem como agregar conhecimentos multidisciplinares são situações consideradas inerentes a esta subcategoria, cuja natureza está limitada ao que acontece por conta do desenvolvimento das atividades acadêmicas, ou seja, ao que vem atender o docente em suas necessidades no trabalho.

Assim as relações promovem influências e valorização e “esse clima favorável às atividades, ele ocorre por conta das atividades que acontecem entre os indivíduos do que de acordo com estratégias definidas por uma organização.” (E2, p. 8). Argumentos atrelados à afirmativa fizeram com que ela alcançasse 62% dos indicadores apresentados pelos entrevistados.

Ele faz suas escolhas e às vezes a escolha dele é tão específica que ele [...] o professor tem que agregar dar conta das várias demandas para as quais ele é puxado, instigado diariamente. [...] pegando pesquisador que já tem décadas na sua frente, então você tem que saber né? De onde esse cara veio, de onde que ele está falando pelo menos para você começar uma conversa. (E1, p. 3/6).

Pelo exposto “[...] o docente tem que buscar um espaço maior. [...] mostrar que ele é uma autoridade naquele assunto e precisa ser visto. Ele é uma autoridade no conhecimento. [...] poder do saber. [...] é visível, não é transparente” (E3, p. 3), efetivando assim, por meio das trocas, a permissão para se deixar influenciar ao mesmo tempo em que influencia.

Os docentes sentem necessidade de articular-se com colegas para ampliar seu conhecimento sobre vários aspectos, inclusive os institucionais “visto que cada instituição tem um funcionamento diferente, e, estar em contato com os profissionais, estar em contato com os professores é estar em contato com os alunos também” (E10, p. 2). De certa forma, esta atividade estabelece um nível de adaptação ou adequação, agregando valor aos seus interesses, principalmente àqueles que ministram aulas em mais de uma IES.

O docente procura “discutir o conteúdo seu com o de outros colegas e o quê que está sendo feito e que acaba afetando o restante do curso como um todo. Troca de metodologias, para que as pessoas pudessem se aproximar como colegas de trabalho [,,,],” (E7, p. 3/4), “respeitar o professor que chega um pouco antes para

trocar idéia com os colegas. O estar informado, o buscar a informação e a promoção de momentos de debate, né?” (E6, p. 4).

[...] deter determinadas é... informações mesmo, determinadas é... questões que a gente ouve formal, informalmente, isso eu acho que hoje seria a arma mais poderosa que o docente tem para dizer :”Eu tenho influência.” [...] o docente se sente é... bastante... influente quando tem esse tipo de informação. (E12, p. 5).

Oportunizam estas ocasiões a “troca de informações e reciclagem entre eles” (E5, p. 5) incentivando-os a “[...] buscar projetos,... desenvolver projetos” (E4, p. 2) e atentar para as “atividades pedagógicas que os professores têm que se unir para desempenhar...” (E13, p. 4).

Ações mediadoras são bem vindas e docentes explicam, ”por exemplo, se [...] eu quero alguma coisa com o meu colega, se eu vou e converso com ele com tranqüilidade, mostro para ele o que esta acontecendo, peço... peço socorro né? Essas manifestações elas são bem aceitas...” (E11, p. 2).

TABELA 19 - Troca informação e conhecimento

Descrição	Indicador	%
Acontece mais por conta das atividades entre os indivíduos	8	62
Tentar agregar o conhecimento; multidisciplinaridade	6	46
Estar informado; buscar informação; atualizar	2	15
Pegando pesquisador que já tem décadas na sua frente	1	8
Quando quero alguma coisa com meu colega eu vou à ele	1	8
É uma autoridade no conhecimento; poder do saber	1	8

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota: A soma das frequências se apresenta superior a 100% por que os entrevistados podem dar mais de uma indicação ou apontar mais de um aspecto relevante na mesma resposta.

5.5.4 Colabora e Coopera

Destacaram-se também como forma de controle sobre os pares, o trabalho e as atividades desenvolvidas conjuntamente com colegas. Os indicadores alcançaram o

percentual de 131%, em face das confirmações e explicações para justificar as situações relatadas. Variadas foram as formas encontradas para indicar essas realizações, podendo ressaltar que “no caso de produção científica é comum que os pares leiam nossos materiais, antes da gente mandar para congressos e tal...” (E2, p. 2), contribuindo no “[...] sentido de colaborar com o crescimento de uma outra pessoa” (E1, p. 3).

“É... acho que mais nesse sentido mesmo, troca de material, troca de informações, troca de livros, esse tipo de cooperação” (E12, p. 3), pois “[...] a gente colabora muito um com o outro, na bibliografia... [...] emprestar um livro, é você se doar. [...] grande papel do professor.” (E1, p. 6). Podem ser encontradas, entre os docentes, iniciativas que ajudam na “[...] elaboração de materiais comuns. [...] em projetos comuns, [...] multidisciplinaridade” (E4, p. 2), e pares que “[...] disponibilizam seus materiais. [...] artigos.” (E3, p. 3).

[...] entre os professores há muito aquele sentimento de lealdade, de amizade, de companheirismo né, de ajuda mutua, de cooperação. [...] você lembrar do colega numa data importante, uma pequena lembrança para você mostrar para ele que não se esqueceu dele... São meus grandes amigos, freqüentam minha casa, mas eu os conheci dentro da escola, mas isso só foi possível por causa desse tipo de convivência. (E11, p. 4/6).

As estratégias utilizadas pelos docentes variam de acordo com a forma como ele colabora e coopera: “[...] com a construção do conteúdo que você vai trabalhar ” (E7, p. 2/3), e “[...] contribui para o desenvolvimento do docente também [...]. Quanto mais o espaço de convivência for preservado, no tempo e espaço físico maior vai ser a colaboração entre os docentes.” (E6, p. 2). “Assim a contribuição é mais fácil quando apoiada em redes sociais de relacionamento” (E2, p. 2), sendo que essa colaboração cria vínculos de cooperação e também de alianças e de estruturação de espaços individuais no contexto coletivo das relações de poder.

E a outra forma de colaboração é a promoção de momentos de debate né? [...] mais colaborativo, [...] um dos princípios de colaboração é você entender o que o outro precisa. [...] tipo construção de material didático juntos. Conheço umas duas experiências das instituições que eu já passei de escrever livros conjuntamente. [...] formar o poder na reivindicação das suas... das suas necessidades, dos seus desejos, dos seus objetivos. (E6, p. 3/4/5).

A tabela a seguir ilustra com as temáticas o percentual atingido na indicação das mesmas sobre as ações em que docentes colaboram e cooperam, retratando a frequência dos argumentos.

TABELA 20 - Colabora e coopera

Descrição	indicador	%
Na construção de conteúdo, na hora de alguma dificuldade	5	38
Desenvolver projetos comuns, escrever livros conjuntamente	3	23
Colaborar na formação das pessoas; docente também	3	23
Para formar poder; liderança na reivindicação de objetivos	2	15
Estar à disposição do outro	2	15
Uma relação conquistada dentro da escola que a extrapola	1	8
Preservado o tempo e espaço físico maior a colaboração	1	8

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota: A soma das frequências se apresenta superior a 100% por que os entrevistados podem dar mais de uma indicação ou apontar mais de um aspecto relevante na mesma resposta.

Os próprios docentes reconhecem a importância da colaboração e cooperação como instrumentos de integração no ambiente de trabalho e se colocam à disposição dos colegas no caso de surgir alguma necessidade mais imediata considerando os argumentos relatados ou mesmo em questões outras de solidariedade.

5.5.5 Disputa e Compete

Raríssimas as ocasiões em que no discurso dos docentes entrevistados houvesse explicitamente menção à situação de discussão, rixa ou contenda no ambiente de trabalho. O que foi percebido, e, de certa forma, entendido como objeto de pleito, justificando mais essa categoria de decorrências das relações de poder entre pares, ajustou-se não só às questões político-ideológicas, como também as econômico-financeiras.

[...] mas eu tive colegas que nitidamente tentaram boicotar... Por questões de disputa de espaço [...]. Sentem-se incomodado, sentem-se pressionados às vezes, acham que... que esse exercício de poder

tem algum interesse por trás. Disputa por carga horária, disputa por cargos... às vezes uma faculdade vai trocar o seu coordenador, eu já vi professor disputando [...] É... tem professores que fazem disputa ate intelectual mesmo né? [...] levando informações não verdadeiras para a direção [...] com outros intuitos. (E13, p. 2/4/5/7).

Com a concorrência simultânea de profissionais para os ajustes de docentes para conduzir a matriz curricular do curso, a disputa instala-se mediada pela própria interação entre o corpo docente. A busca de nomes para ministrar disciplinas cujo conhecimento não é de todos, mas, que pode pertencer por direito a quem se propõe a disputar por sua posse, é relatada como “a briga pelo aumento de carga horária. Assumindo disciplinas que eles não lhe estejam licenciados, autorizados legalmente [...] tomar o lugar do outro.” (E3, p. 3).

Desta forma ocorre “[...] a disputa por mais aulas. [...] uma necessidade financeira. [...] tem muito mestrado... mestrando, né? [...] mais antigos querem se manter,... os outros querem entrar” (E4, p. 2/3), bem como “o que eu acho que tem aparecido um pouco hoje é a disputa quase pela permanência,... Hoje eu acredito que você tem uma... um certo... uma certa disputa por espaço.” (E7, p. 4).

O que é revelado nos relatos dos docentes pesquisados instala-se com a indicação de que ocorrem situações adversas, nas quais as disputas por recursos derivam dessa luta e pela procura em obter algo a mais, mas para isso alguns docentes utilizam ações que levam à inibição dos outros envolvidos. As formas se apresentam também diferenciadas “[...] eu presenciei vários momentos de professor ter entrado em contato com supervisor, tentar fazer a relação ficar mais próxima, para que este coordenador indique este professor para as disciplinas.” (E10, p. 3).

Foram listadas situações que clareiam as formas utilizadas pelos docentes para a prática de controle e influência sobre os pares, ficando o destaque das citações para demonstrar que há disputa por espaço, permanência, disciplinas, carga horária, inclusive com boicote, indicando 54% dos argumentos. Nesta temática instalam-se as disputas na área econômico-financeira, pois os resultados agregam mais valor financeiro ao contracheque do docente.

Outras formas envolvem as questões político-ideológicas e profissionais relativas à publicação de livros, textos, artigos (31%). “[...] isso é toda hora, [...] escondido para publicar. Não contar para os outros os prazos. [...] e quando tem algum jornal dizendo dos prazos, eles vão lá e arrancam” (E5, p. 6); as críticas se instalam também no que se refere ao plágio.

[...] outra forma de disputa em relação à publicação e a notoriedade que a publicação dá, por exemplo, é... eu percebo que alguns professores lá no curso buscam constantemente estar publicando pequenas realizações como forma de conseguir espaço dentro, dentro daquele contexto é...eu acho que é nesse sentido e é...uma outra forma de disputa, no momento de alocação de carga horária. (E9, p. 3 / 4).

Outra pontuação com 31% indicou a competição velada e a concorrência entre docentes retratando algumas contradições: “acho que competições veladas. [...] então às vezes você tem um professor que está sendo seu concorrente, você imagina que ele está sendo seu concorrente porque alguém te disse que ele é, mas você não tem essa certeza, então essas competições [...]” (E12, p. 4). A disputa também se instala para gerar instabilidade, pelo fato de que “às vezes o professor se sente mais apto ou mais habilitado do que o outro para lecionar aquela cadeira, para lecionar aquela disciplina, e [...] cria um mal estar mesmo.” (E12, p. 4).

Com relação à disputa pela função de coordenação (31%) também se encaixa nesta subcategoria, pois “uma disputa e competição clara é quando alguém da equipe tem o desejo de alçar e chegar ao cargo de coordenação.” (E8, p. 6). Quando ocorre de o docente ter pretensões deste tipo, envolvendo a carreira, ele enfrenta “primeiro a disputa formal pelo cargo de coordenador [...]” (E9, p. 3/4).

Considerando que o exercício do poder tem algum interesse por trás, 15% das indicações destacaram este argumento, conforme retratam as situações a seguir que esclarecem que o docente aparece demais e que as influências no ambiente educativo “ocorrem nesse estresse, nesse jogo... em função de várias coisas” (E1, p. 3), acarretando “[...] em certo modo uma atuação discreta né?! Quando o docente tem uma atuação discreta [...] pouco dada a... a... aparecer. [...] então se o professor aparece demais o fato de ele aparecer demais fere a vaidade do colega.” (E9, p. 4).

Outra forma relatada indica que o docente recorre ao “meio de comunicação formal para fazer barulho em cima de algo que não representa nada para a comunidade acadêmica. Mas, o importante é aparecer. [...] professores se valem dessa comunicação para fazer barulho sobre suas realizações.” (E2, p. 10).

Ainda como decorrência das relações de poder entre os pares, apresentando o percentual de 15%, ocorre a disputa pela preferência do aluno, ou seja, busca-se a “simpatia dos estudantes, no sentido de conseguir uma avaliação positiva.” (E2, p. 11). Sobre as seqüelas deixadas pelas situações retratadas nesta categoria um docente pesquisado, relata:

A pior delas e que eu acho que é ruim para o produto final, o processo, é a disputa pela preferência dos alunos. A disputa para ser o professor homenageado, para ser o patrono da turma. Então, essa disputa nos níveis de supervisão ela gera essa insegurança no quadro docente. [...] aquela situação de jogo: um faz o outro não faz, um atende o outro não atende. [...] um ambiente diferente entre pares (E6, p. 4).

Um caso isolado, referindo-se ao domínio da sala de aula, informa, num dos relatos envolvendo o discente, que um colega para mostrar que detém e exerce seu poder, busca diferenciar-se na disputa colocando o aluno para fora da classe (8%) nos moldes mais tradicionais, conforme se apreende na expressão de um docente sobre as formas de relações de poder: “elas são reais, elas são [...] ‘quanto você já publicou esse ano’? [...] a gente não se mede só por quantidade, se mede por qualidade. [...] falei de disputas [...] também professores que disputam, [...] põe aluno para fora da sala de aula.” (E1, p. 7).

Vale ressaltar que os relatos envolvem quase sempre os mesmos temas, diferenciando-se pelas situações e particularidades que os adornam e pelos adjetivos utilizados pelos docentes para se expressar, conforme a realidade que cada um viveu, e apresentar a ocorrência com maior exatidão possível.

A TAB. 21, apresentado a seguir, destaca as discriminações de afirmativas e as indicações atribuídas às várias situações expressadas pelos docentes entrevistados.

TABELA 21 – Disputa e compete

Descrição	Indicador	%
Por espaço; permanência; disciplina; carga horária; boicote	7	54
Quanto você já publicou este ano?	4	31
Competições veladas... Concorrência	4	31
Pelo cargo de coordenador	4	31
Exercício de poder tem algum interesse por trás	2	15
O docente aparece demais	2	15
Nesse estresse, nesse jogo; em função de várias coisas	2	15
A preferência dos alunos	2	15
Põe aluno para fora da sala de aula	1	8

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota: A soma das frequências se apresenta superior a 100% por que os entrevistados podem dar mais de uma indicação ou apontar mais de um aspecto relevante na mesma resposta.

5.5.6 Prejudica Pessoal e Profissionalmente

Esta categoria surgiu com relatos diferenciados, inicialmente com os professores utilizando de dissimulações e sublimações para disfarçar o entendimento sobre o prejuízo pessoal e profissional causados pelas decorrências das relações de poder entre docentes. Assim tem-se a expressão de um entrevistado que esclarece que “[...] relação mais direta de prejuízo ou de contribuição acontece eventualmente se a pessoa vai atrás” para este docente “parece difícil estabelecer esse vínculo de prejuízo direto pelos pares. A ponto de prejudicar.” (E 2 p. 2).

Outro colega, com o pensamento diametralmente contrário informa que “[...] isso acontece, [...] não são as experiências mais agradáveis da vida de professor. Então foi uma situação muito, eh! Desagradável. Mas tem professor que faz isso, sei lá, está querendo é subir pisando nas costas dos outros.” (E1, p. 1). Ainda na mesma linha de reconhecimento sobre o fato, ouve-se “Então assim, são algumas [...] ações prejudiciais, e que eles olham ou vêem, às vezes, uma pessoa que é mais bem quista do que o bem coletivo. Não é? Mas são situações normais, não é [...] não propositais, vamos dizer assim.” (E11, p. 2).

O interessante destacar é que valores e conhecimentos interiores buscam amenizar fatos constatando que os docentes “[...] se sentem da mesma forma que em outras organizações. Talvez um pouco pior, pois têm a consciência de como essas relações se dão. Como você tendo consciência disso [...]. Acho que isso agrava” (E1, p. 3), deixando clara a percepção de que...

A instituição não se posiciona frente a isso, [...] poder se submete as regras do jogo. Nós vemos excelentes professores que não permanecem em instituições, justamente por causa dos joguinhos de poder. [...] que a interação entre os docentes é muito prejudicada pela natureza do trabalho [...]. E isso aí é ridículo do ponto de vista profissional. (E 2 p. 6/8).

Os relatos dos docentes pesquisados informam que são diversificadas as decorrências das relações de poder entre os pares atribuindo prejuízo pelo fato de “professores fazerem comentários críticos, sobre o desempenho de colegas. [...] o que pode colocar em risco a reputação o nome, o trabalho do colega. [...] se vê muito” (E3, p. 3/4), e eles o fazem, “muitas vezes lançando mão de ferramentas que prejudicam o conhecimento. E às vezes até procurando arranhar a imagem do outro por ser concorrente.” (E6, p. 4).

As relações com os coordenadores também sobressaíram e ocorreram relatos de docentes sobre suas experiências referindo-se aos prejuízos acumulados. Desta forma, “havia ocorrido o comentário maldoso por parte de outro docente do curso. Foi aventado que eu teria feito algum tipo de comentário com a pró-reitoria, coisa que não aconteceu. Então é uma situação de prejuízo, tanto que o coordenador me chamou [...]” (E9, p. 1).

A diversidade de ocorrências relatadas esclarece fatos como o “de professor ter entrado em contato com supervisor, tentar fazer a relação ficar mais próxima, para que este coordenador indique este professor para as disciplinas” (E10, p. 5), e denunciando “[...] certa perseguição, muito velada e, por exemplo, culminou na demissão dos outros dois professores que faziam parte da outra chapa, lá da instituição.” (E9, p. 3).

Com relações às atividades desenvolvidas no cotidiano do trabalho, no relato a seguir o docente lamenta que,

TABELA 22 – Prejudica pessoal e profissionalmente

Descrição	Indicador	%
A própria situação; Demitem; Interfere na sala de aula	5	38
Comentário maldoso; Arranhar a imagem do outro	5	38
O docente não cumpre a atividade conjunta	3	23
Coordenações acabam priorizando colegas de agrado	2	15
Os docentes não estão dispostos a fazer	2	15
Em casa, ainda se preocupa se o telefone vai ligar	1	8
Equipe não consegue entender as diferenças, divergências	1	8

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota: A soma das frequências se apresenta superior a 100% por que os entrevistados podem dar mais de uma indicação ou apontar mais de um aspecto relevante na mesma resposta.

5.5.7 Constrange e Adoece

Foi constatada esta outra categoria como decorrência das relações de poder entre professores, cujos relatos indicam como resultado o constrangimento e adoecimento do docente. Nas entrevistas encontram-se retratadas as formas mais variadas que os docentes atribuem a esta categoria, esclarecendo sobre o sentir-se coagido e embaraçado, ficando inerte frente às situações que ocorrem no cotidiano e com os sentimentos que afloram em decorrência. Na maioria das vezes os docentes sentem-se tolhidos em seus movimentos e a inércia ainda é encontrada como solução para suportar a força do impacto, tal a estranheza do fato.

O constrangimento pode se dar em forma de violência moral ou física, esta última não encontrando respaldo nos relatos dos docentes pesquisados. O estado de quem fica constrangido provoca comportamentos precavidos, prudentes, diferenciados do normal, sendo reconhecido pelo silêncio extenso e a falta de vontade de conversar.

Pelo embaraço causado, um comentário maldoso pode ou não ser retrucado, mas comumente reverte em chateação ou adoecimento e os docentes deixam as coisas como estão preferindo ignorar ou fingir não ter ouvido nenhum comentário. Observou-se que os relatos por seu conteúdo são capazes de constranger o par, de

forma inconsciente, não proposital, motivo pelo qual o constrangimento e o adoecimento são passíveis da ocorrência não premeditada...

Elas são reais, elas são... elas vão se dar nesse estresse, esse jogo, ele vai se dar em função de várias coisas,... [...] tem gente que publica mais e ele é melhor que os outros. [...] que dá mais aula é o mais interessante estar. As pessoas vão só tentando ter o mérito para... (E1, p. 3).

As ocorrências relatadas que destacam o constrangimento por meio dos jogos praticados no ambiente educativo são conseqüências de situações reais e geram estresse, sendo contempladas com 38% dos argumentos.

Constrangimento eu já tive sim. Mas não foi diretamente comigo. Fiz o meu papel... estudantes reprovados no período. Eles ofertaram curso de 15 dias, um curso de verão, onde os alunos pagaram um valor,... com um professor completamente desqualificado. E esse tipo de coisas é muito constrangedor para o professor, porque você fica se colocando em questionamento, o seu próprio papel e que papel a educação tem nesse sentido. (E2, p. 6).

Os relatos sobre os jogos envolvem os pares “que às vezes se sujeitam às condições de trabalho, a influências da própria instituição, a umas rotinas que outras que já está há mais tempo, não se sujeitariam e isso acaba gerando uma disputa de espaço. [...] ai a instituição aproveita também” (E8, p. 4), até mesmo para promover a derrocada de alguém: “[...] montaram uma estratégia no sentido, assim,... foram até as instâncias superiores, conversaram com as pessoas, colocaram claramente o que estava acontecendo né? [...] com isso ele conseguiu uma antipatia geral do grupo.” (E11, p. 3).

O envolvimento com os jogos provoca estresse, pois obrigam os pares a uma atenção especial, a uma preocupação constante com a manutenção do nível do entendimento e compreensão, de forma a não envolver inadvertidamente o colega em situação embaraçosa. O seguinte relato ilustra esta afirmativa: “e aí uma última estratégia que eu vejo é a estratégia, é... os laços, quando você se cerca de laços às vezes até de modo natural ou... ou... ou até de modo ligado a... a... uma bajulação, também, você faz com que se proteja.” (E9, p. 5).

Na categoria constrange e adoece encontram destaque as situações em que os pares promovem a humilhação de um colega, com 31% das indicações. Assim, eles acabam “usando isso para constranger ou para humilhar um colega, [...] usam isso, jogam com isso” (E1, p. 5/7). Mesmo que alguns façam críticas das conseqüências sempre há forma de dizer que “o professor de maneira geral, pelo fato dele deter o saber, inclusive se esquece de ser humilde. Ele se julga, às vezes, superior. Ele acha que a opinião dele é a mais certa, e que todos têm que seguir.” (E13, p. 2).

Há também, com 31%, a situação em que os alunos não reconhecem o valor do docente, nem os pares e a IES, ressaltando que “antigamente o docente [...] sentia valorizado no ambiente. [...] se sentiam uma autoridade” (E3, p. 2), sendo que atualmente, “você não sabe quanto tempo você permanece ou quanto tempo você é útil ou quanto tempo o seu modelo de trabalho é considerado. [...] e... se é institucionalmente reconhecido.” (E7, p. 4).

Pelo exposto, mesmo de forma indireta, há manifestação de inadequações, quando se encontra relato que traduz o embaraço em situações de exercício profissional, onde o docente se sente constrangido, desabafando:

[...]por mais que o professor tenha cumprido todos os processos pedagógicos eu tenho uma clareza em relação a se aquilo foi adequado ou não foi adequado. [...] que não é simpático, pode ser um excelente professor,... (E2, p. 6).

Outra situação relatada como constrangedora e portadora de 23% das indicações, refere-se à “avaliação de um trabalho que não foi a gente que fez, né?” (E1, p. 5), ou na situação de um “docente fazer uma revisão de avaliação” (E6, p. 3), ou qualquer outra forma que implique o conhecimento de um sobre o do outro, pois estas ocorrências:

[...] acabam gerando este constrangimento. [...] acho que é muito quando [...] duas pessoas com linhas de trabalho, linhas de formação [...] trabalhando com o mesmo conteúdo e [...] uma tenha o trabalho comparado com o da outra. [...] estes constrangimento eles aparecem quando você tem que fazer uma revisão de uma prova de um colega (E7, p. 4).

Os docentes também colocaram como decorrências das relações de poder, questões ligadas às pressões psicológicas, provocando adoecimento e exaustão mental, principalmente quando retratam situações que “vão acompanhando o indivíduo na família, no descanso, no lazer [...] isso vai introjetar de uma tal maneira que psicologicamente o indivíduo se sente afetado.” (E12, p. 4).

Essa temática recebeu 15% das indicações, deixando transparecer, como relatado em uma entrevista: “e ai eu acho que de repente é até uma das causas de insônia, de insatisfação é [...] com a própria vida [...] estudos mostram né? [...] dores musculares, muitas crises depressivas, vários outros males psicológicos também.” (E12, p. 4). Sobre a ação específica da coordenação, ocorreu situação relatada de que “[...] ele fazia um assédio moral, vamos dizer assim, muito grande, uma pressão psicológica muito grande, né? Alguns professores não agüentaram, largaram, preferiram desistir, outros abandonaram aquele curso especificamente né?” (E11, p. 3).

A situação decorrente das relações de poder entre os pares que aumenta o isolamento, a alienação atribuída à natureza intelectual do trabalho foi também mencionada pelos docentes e sob essa percepção encontram-se 15% das indicações. Justificativas à parte, há certa unanimidade quanto a essa questão que atribui a isto, de maneira geral, em um ou outro momento de docência, o distanciamento dos pares. Dizem sobre o docente que “ele vai conseguir criar um certo isolamento no seu exercício profissional.” (E13, p. 2). “Mas a própria natureza do trabalho intelectual é um trabalho muito solitário. Onde você é uma pessoa facilmente substituível e facilmente repostada. E isso aumenta o isolamento, aumenta a alienação que esse docente tem em relação ao todo.” (E2, p. 8).

Finalizando as decorrências das relações de poder entre pares, encontra-se relatada a situação descrita por um docente (8%), relativa à apropriação indébita de produto intelectual de colega, sendo que o par “inscreveu esse trabalho num congresso.” (E11, p. 4). O posicionamento dos pares com relação às demonstrações de força, poder e influência acabam por ditar vários comportamentos simultâneos de defesa e de ataque: “E aí uma última estratégia que eu vejo é a estratégia é... os laços,

quando você se cerca de laços às vezes até de modo natural ou... ou... ou até de modo ligado a... a... uma bajulação também, você faz com que se proteja.” (E9, p. 5).

A TAB. 23 ilustra as temáticas extraídas das entrevistas e indica os percentuais alcançados pelos argumentos.

TABELA 23 – Constrange e adocece

Descrição	Indicador	%
São reais e vão se dar nesse estresse, nesse jogo	5	38
Promover humilhação de um colega	4	31
Alunos não reconhecem o valor do docente, nem pares e IES	4	31
Você é chamado para avaliar trabalho de colega	3	23
Insônia, dores musculares, crises depressivas, mal psicológico	2	15
Aumenta o isolamento, a alienação; a natureza do trabalho	2	15
Trabalho copiado extraído do de outro colega	1	8

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota: A soma das frequências se apresenta superior a 100% por que os entrevistados podem dar mais de uma indicação ou apontar mais de um aspecto relevante na mesma resposta.

5.5.8 Impõe ao Outro Informalmente

Compreendem-se por imposições informais aquelas situações em que os pares pretendem determinar caminhos e maneiras de realizar ações por meio de sugestões ou mesmo de decisões tomadas pela ausência de algo mais consistente e de bom senso ou pautadas na experiência pregressa dos mais antigos.

Há consenso na negativa de submissão ao par, e resistência quanto às influências e imposições individualizadas. Cada caso é um caso, as diferenças são pequenas e as reações grandes. Quando um docente solicita orientação ou ajuda, as ocorrências colocadas pelo par não lhe parecem como imposições. Ao contrário, quando não é solicitada ajuda ou orientação e esta ocorre espontaneamente, o fato de não ter sido solicitada sobressai e a ocorrência passa a ser considerada como um impondo ao outro informalmente.

O diálogo de um docente e sua colega de trabalho demonstra como se dão essas influências: “_ Se a senhora quer, não precisa pagar o que vocês estão gastando aí, não. Pergunta para mim que eu te conto o que é que precisa.” (E5, p. 5).

Considerando a autonomia própria da função docente, é comum ouvir no ambiente acadêmico que “o professor tem que ter liberdade de falar o que pensa, de estimular aquilo que ele acredita” (E9, p. 4), isso por que “[...] ele tem uma capacidade de poder. De exercer poder que os outros às vezes não vão ter” (E7, p. 6), seja o poder associado ao saber seja pelo domínio sobre a sala de aula.

De qualquer forma é reconhecido entre os pares que esse é um “[...] jogo de poder normal. [...] existe no relacionamento humano e que não tem nada [...]. É feito na base de alianças, que extrapola às vezes o informal e que vai para o formal, que é o jogo.” (E7, p. 8).

Há o entendimento de que as relações de poder promovem constantes e múltiplas alterações na convivência entre os docentes, seja pelos excessos ou pelas omissões, pois se ouve que “[...] as relações de poder elas têm sido tão intensas e elas têm ditado o social” (E12, p. 7).

Neste viés, indica-se, que “[...] o professor ele tem muito aquela questão assim: ele não gosta de imposição, né? Agora, fica muito claro que quando a decisão ela não é fina, que ela é imposta, [...] em geral tira todos os professores do sério né?” (E11, p. 5).

Ele se julga, às vezes, superior. Ele acha que a opinião dele é a mais certa, e que todos têm que seguir... A imposição. Imposição de idéias, imposição de opiniões. Mas sempre existe um grupo que tenta impor certo tipo de controle. (E13, p. 5).

A TAB. 25 retrata algumas formas relatadas pelos entrevistados indicando como ocorrem as imposições:

TABELA 24 – Impõe ao outro informalmente

Descrição	Indicador	%
Há aquela sensação de imposição; poder de persuasão	6	46
Interferência mais direta, sistemática no desempenho	3	23
Aquilo pisa no seu ego, aquilo te incomoda, seu narciso	1	8
Pergunta para mim que eu te conto do que é que precisa	1	8
Politiza na sala de aula; e os pares percebem a influência	1	8
Cria uma base de apoio para conseguir tentar influenciar	1	8

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota: A soma das freqüências se apresenta superior a 100% por que os entrevistados podem dar mais de uma indicação ou apontar mais de um aspecto relevante na mesma resposta.

5.5.9 Resiste e Rebela

Na categoria que demonstra que o docente resiste e rebela como decorrências das relações de poder entre pares, são indicadas várias formas demonstrando situações em que essas manifestações ocorrem e como são vistas pelos colegas. As afirmativas se dão em frases curtas e objetivas mostrando resistência ao discurso.

A primeira forma de resistência se coloca frente ao colega, pois não é bem aceito o destaque, pois “o dono da verdade, o grupo automaticamente rejeita e já põe de lado, quando você assusta você está fora. [...] a última coisa que o professor quer é ser isolado do grupo” (E11, p. 3), “[...] Esse tipo de coisa quebra também o espírito colaborativo entre as pessoas. [...] aquela situação de jogo: um faz o outro não faz, um atende o outro não atende. [...] um ambiente diferente entre pares.” (E6, p. 3).

Na melhor das formas, um dos relatos indica que os pares “[...] resistem [...] têm conhecimento suficiente de como fazer para resistir. [...] desobediências até motins [...] isso acontece o tempo inteiro” (E2, p. 4), sendo complementado por outro relato que dá conta de que há “A resiliência” (E5, p. 4). Como forma clássica de manifestar resistência “[...] existe alguns professores que não participam das reuniões e nunca participaram” (E10, p. 2), mas há também os indicativos de que “não há espaço para a fala dos professores.” (E3, p. 3).

“Então tem esse grupo que se rebela contra tudo” (E8, p. 4), “[...] eles... eles até... lançam conceitos contrários ao que você está tentando ensinar” (E13, p. 5), por isto recorrer à formação de redes e grupos de interesse garante “[...] certa segurança porque as redes te permitem falar” (E7, p. 2), pois se trata de restabelecer forças, e isso “[...] é visível, não, é transparente. [...] o professor, ele está tão vulnerável.” (E3, p. 5).

A TAB. 25, a seguir, demonstra a frequência das situações e os principais temas abordados nesta última categoria das decorrências das relações de poder entre pares, assim como informa o percentual dispensado pelos docentes nas indicações a cada um deles.

TABELA 25 – Resiste e rebela

Descrição	Indicador	%
Professores resistem bravamente; desobediência até motins	4	31
Quebra também o espírito colaborativo entre as pessoas	3	23
Não há espaço para a fala dos professores	2	15
Lançam conceitos contrários ao que estou tentando ensinar	1	8
Alguns não participam de reuniões, nunca participaram	1	8

Fonte: Dados da Pesquisa

Nota: A soma das frequências se apresenta superior a 100% por que os entrevistados podem dar mais de uma indicação ou apontar mais de um aspecto relevante na mesma resposta.

Foram construídas nove categorias que formam os indicadores para as decorrências das relações de poder entre pares, conforme revelado pela percepção de docentes a partir das situações vividas ou que estiveram próximos da ocorrência.

As práticas das relações de poder são as mais variadas e sua aplicação é contingencial, havendo diferenciação pela individualidade e homogeneidade nos resultados. O uso dos instrumentos formais na informalidade sobressai como forma de dotar o docente de certo poder.

Além da diversidade das situações apresentadas como decorrências das relações de poder entre os pares, cabe destacar os elevados percentuais encontrados nas

indicações para todas as categorias, revelando sutilezas e práticas de relações de poder entre os docentes.

Os indicadores listados demonstram que, em face da necessidade, o docente lança mão desses recursos para reduzir sua ansiedade e se assegurar do controle, podendo desautorizar e desqualificar os pares, formar grupos de interesse para obter respaldo, usar a troca de informação e conhecimento, assim como colaborar e cooperar.

Quando não resiste e rebela, que também ocorre como decorrência das relações de poder, pode impor ao outro informalmente, disputando e competindo com os pares, prejudicando pessoal e informalmente e trazendo constrangimento e adoecimento ao colega.

6 CONCLUSÕES

Dentre outros interesses, este estudo pretendeu ampliar o conhecimento sobre a prática dos docentes do ensino superior no que se refere às manifestações das relações de poder entre os pares. De maneira explícita ou implícita, as relações de poder se desenvolvem no cotidiano docente e essa articulação promove interferência nas ações pedagógicas.

A pesquisa mostrou, em face das exigências, da pressão e das idiosincrasias do sistema, que os docentes nutrem emoções ambivalentes, influenciando e deixando-se influenciar pelos colegas, com o intuito de afirmar suas realizações, manter as relações de poder e se esforçar para alcançar os objetivos organizacionais.

A análise dos relatos dos entrevistados é muito mais do que a simples transmissão de informações no escopo desta dissertação. Ela traduz também aflições às quais se submetem os docentes no cotidiano acadêmico, seja pelo tempo de desempenho, pelo domínio da sala de aula, titulação, notoriedade das publicações ou pela constância das homenagens. Elas representam as possibilidades de ajustes às situações críticas, em face da argumentação e construção da realidade, restrita ao saber especializado que dominam e da prática no cotidiano profissional.

Em face da existência da dominação do docente por parte da IES e do modelo de gestão acadêmica, o corpo docente de forma coletiva e o docente de forma individual reproduz de forma miniaturizada os desconfortos, as contradições e os conflitos das instâncias superiores. Os docentes em suas relações cotidianas retratam as IES's, dissimulando e camuflando as falhas, pois formulam estratégias que os identificam com a organização, a fim de continuar a trabalhar, satisfazendo suas pulsões e particularidades.

Concentrando-se num conjunto de vaidades, o corpo docente é a instância onde se obtém sucesso, prestígio e reconhecimento e, por isso, todos se sujeitam, até inconscientemente, às imposições informais de seus pares. Por estarem sujeitos a

um apertado sistema organizacional de controle no dia-a-dia, principalmente nas IES's cujos registros acadêmicos são feitos eletronicamente, as relações de poder se estabelecem por meio de triangulações com outras instâncias, notadamente pela influência sobre os alunos e pelas articulações com os grupos de interesse.

Atender às necessidades dos docentes participando dos grupos de interesses ou agindo em benefício próprio indicam manifestações de relações de poder, tanto quanto as projeções advindas do status profissional, da autonomia docente, da titulação acadêmica e experiência profissional. Desta forma uns intimidam os outros e sobressai no jogo quem se apresentar com a melhor composição, em face dos critérios.

As formas de controle exercidas pelos docentes são identificadas a partir das dissimulações e da explicitação da influência pessoal e profissional. A notoriedade das publicações e a participação em congressos, tanto quanto o compartilhamento do conhecimento e material didático, também são argumentos utilizados para exercer o controle sobre o par. Os controles acabam por gerar expectativas de realização e sua frustração gera angústia e esta acompanha o professor em todos os ambientes em que ele convive inclusive em sua vida em particular e familiar.

As atividades desenvolvidas a título de interdisciplinaridade, ajustando ações pedagógicas conjuntas, apresentam-se como forma de manter os pares sob controle, requerendo, inclusive, exclusividade de submissão, com o fortalecimento da amizade e o fechamento de uma rede de relacionamento que atua com indicações, elogios e outras garantias.

O conhecimento dos resultados das avaliações institucionais se transforma rapidamente em forma de controle sobre o par, por quanto, resultados negativos podem comprometer o cotidiano do trabalho. A utilização da rede de relacionamento se transforma em força, principalmente quando dá suporte a reivindicações. A utilização do relacionamento que o docente tem com aluno, coordenador e com a direção surge também como forma de controle, pois representa a possibilidade da permanência na IES.

Para os docentes, o imaginário tem papel fundamental quando retratam a tentativa de conquistar seus objetivos profissionais, a partir das idéias de inovações, melhorias e transformação do sistema, em face das necessidades dos alunos. Assim sendo, eles reproduzem o discurso organizacional, em menor nível, fazendo uso de crises extemporâneas e de identidade, para justificar comportamentos que, em alguns casos, demonstram afronta aos conhecimentos adquiridos na formação de Administrador.

Constatadas as doze subcategorias das manifestações de relações de poder entre os docentes, ressaltam-se as nove categorias de decorrências das práticas das relações de poder no cotidiano acadêmico, inicialmente por meio da desautorização e desqualificação do sistema, da IES, da coordenação, dos pares e dos alunos. Não houve, neste estudo, a preocupação de classificar as situações relatadas pelos docentes, sendo a ordenação da apresentação uma simples seqüência de abordagem dos temas, não representando graus de importância ou intensidade.

Reúnem-se nessas decorrências as forças da formação de grupos de interesse, a troca de informações e conhecimento e as ações de colaboração e cooperação, tanto quanto as ações de disputa e competição. Enquanto se apresenta como decorrência das práticas das relações de poder, inclusive promovendo prejuízo pessoal ou profissional ao colega, causando-lhe constrangimento e adoecimento, retratam-se também as imposições informais de um docente sobre o outro e as reações que levam à resistência e rebeldia.

Tendo como foco de análise as relações de poder entre pares, numa mesma instância da hierarquia organizacional, as conclusões se apresentam e se posicionam de maneira crítica frente aos dados coletados, visto que, em geral, os docentes se mantiveram ajustados ao discurso do par e aos objetivos organizacionais. A densidade dos problemas relatados e efetivamente enfrentados pelo sistema educacional, pelas IES's e pelos docentes, frente ao paradigma neoliberal, esconde a dificuldade de se identificarem para além do imaginário social.

A maior parte dos relatos salienta defesas próprias, vaidades e arrogâncias, delimitando o domínio pessoal no espaço de poder do ambiente acadêmico. À

constatação de que os relatos sobre os pares representam, enquanto compreensão subjacente, indicativos dos próprios desejos, anseios e comportamentos no grupo, eles facultam a suposição de que escondem o contexto da dominação e da submissão, da exploração, da atuação de forma ativa e impositiva sobre os pares.

Do ponto de vista prático, com base no esboço delineado sobre as relações de poder entre os docentes, no mesmo nível da hierarquia em IES, espera-se que este estudo seja capaz de despertar o interesse para futuros investimentos em pesquisa, a fim de ampliar o conhecimento e fundamentar conceitos sobre o tema.

Ao fim que se prestaram os resultados, principalmente os representados nas categorias de análise, destacadamente os obtidos na preponderância de sentimentos e sensações e nas decorrências das relações de poder entre docentes, merecem ser revisitados, para suscitar novas buscas e ampliar o conhecimento dessas situações. Os complexos processos que se realizam no cotidiano das organizações educativas, normalmente descritos sem profundidade, indicam causas e conseqüências das relações de poder, embora estejam submetidos às questões objetivas do controle de resultados.

Este estudo pretendeu diferenciar descrições visto que esses processos para serem realizados dependem das pessoas, potenciais fontes de desconfiança, insatisfação e insegurança, daí a sugestão para a construção de ambiente acadêmico, no qual possa ser resgatada a confiança básica para a vida em sociedade. O apreço dedicado pelas IES's aos profissionais que nelas estão inseridos justifica o investimento em ações que venham a transformar essa realidade. Os limites evidenciados podem ser ultrapassados em outras oportunidades e outras informações podem conduzir a novas análises sobre as relações de poder entre docentes.

Como contribuição sobre o tema, ainda pouco explorado no contexto acadêmico, ressalta-se a necessidade de identificar as manifestações e formas das relações de poder, em grupos docentes de outros cursos, cuja configuração traduza uma vivência neste campo profissional, possibilitando comparações e o desenvolvimento do conhecimento na área das relações de poder.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, R.O.B. Administrador 40 anos. **Revista Brasileira de Administração**. Brasília, ano XV, n. 50, p. 6-7, set. 2005.

ANSOFF, H. I. ; MCDONNELL, E. **Implantando a administração estratégica**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1993.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERTERO, Carlos O. Cultura organizacional e instrumentalização do poder. In: FLEURY, Maria Tereza Leme *et al.* **Cultura e poder nas organizações**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1996. p. 29-44.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil Ed., 2000. 311 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução N° 4, de 13 de julho de 2005**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacional do curso de graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei N° 10.861 de 14 de abril de 2004**. Cria o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto N° 3.860, de 09 de julho de 2001**. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. N° 9.394, de 20 de dezembro de 1.996. Dispõe sobre a educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.131, de 24 de dezembro de 1995**. Dispõe sobre o exame nacional de curso, extingüe o Conselho Federal de Educação e cria o Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1995.

CARVALHO, Cristina Amélia ; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. **O poder nas Organizações**. São Paulo: Thomson Learning, 2007. cap. 3, p. 35-50. (Debates em Administração).

CLEGG, S.R.; HARDY, Cynthia. Alguns ousam chamá-lo poder. In CLEGG, S.R.; HARDY, Cynthia; NORD, Walter R. (Orgs.). CALDAS, M. ; FACHIN, R. ; FISCHER, T. (Org. ed. bras.) **Handboock de estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2001. v.2, pp. 260-289.

CLEGG, S.R. O poder, linguagem e ação nas organizações. In: CHANLAT, Jean-Francois. **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. 3. ed. São Paulo: Atlas S.A., 1996. v.1. pp. 47-66.

CHANLAT, Jean-Francois. **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas**. 3. ed. São Paulo: Atlas S.A., 1996.v.1.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CROZIER, Michel. **A sociedade bloqueada**. Brasília: UnB, 1983. 280p.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade crítica**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1999.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à era Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

CURY, C. R. J.; HORTA, J. S. B.; BRITO, Vera Lúcia A. de. **Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e plano nacional da educação**. São Paulo: Ed. do Brasil, 1997.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa: polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 1999.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico e outros textos**. São Paulo: Abril S.A., 1973. (Os Pensadores, v. XXIII).

ENRIQUEZ, Eugène. **As figuras do poder**. São Paulo: Via Lettera Editora e Livraria, 2007.

ENRIQUEZ, Eugène. O homem do século XXI: sujeito autônomo ou indivíduo descartável. **RAE-eletrônica**. V. 5, n. 1, Art. 10, jan./jun., 2006.

ENRIQUEZ, Eugène. O indivíduo preso na armadilha da estrutura estratégica. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo. V. 37, n. 1, p. 18-29, jan./mar. 1997.

ENRIQUEZ, Eugène. Imaginário social, recalçamento e repressão nas organizações. **Revista Tempo Brasileiro**. São Paulo. v. 36/37, p. 53-97, jan./jun. 1974.

FARIA, José Henrique de ; MATOS, Raquel Dorigan de. Controle, organização e trabalho. In: FARIA, José Henrique de. (Org.) **Análise crítica das teorias e práticas organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2007. p.300-316.

FARIA, José Henrique de; MENEGHETTI, Francis Kanashiro. A instituição da violência nas relações de trabalho. In: FARIA, José Henrique de. (Org.). **Análise crítica das teorias e práticas organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2007. p.278-298.

FARIA, José Henrique de. **Economia política do poder**. Curitiba: Juruá, 2004. 3 v.

FARIA, José Henrique de. Poder e relações de poder nas organizações. In: VIEIRA, M. M. F.; CARVALHO, C. A. **Organizações, instituições e poder no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2003. cap. 3, pp. 67-121.

FLANAGAN, John C. The Critical Incident Technique. Pittsburgh: American Institute for Research. **Psychological Bulletin**. v. 51, n. 4, p. 69-101, nov. 1954.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. São Paulo: Paz e Terra S/A, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREITAS, H.; OLIVEIRA, M.; SACCOL, A.Z.; MOSCAROLA, J. O método de pesquisa *survey*. **Revista de Administração da USP**. São Paulo. v. 35, n. 3, p.105-112, jul./set. 2000.

GALBRAITH, J. K. **Anatomia do poder**. São Paulo: Pioneira, 1984.

HOOBES, Thomas. **Leviatã**. São Paulo: Abril S.A., 1973. (Os Pensadores, v. XIV).

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2004** indica um aumento na eficiência das Instituições Federais. Brasília: 2005. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior>>. Acesso em: 23 maio 2007.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse da educação superior 2006**: planilhas 5 e 6. Brasília: 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse>>. Acesso em: 2 maio 2008.

LAKATOS, Eva Maria ; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1985

LAWRENCE, PAUL R.; LORSCH, Jay W. **As empresas e o ambiente**: diferenciação e integração administrativas. Petrópolis: Vozes, 1973.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LOMBARDI, J.C. ; JACOMELI, M. R . M. ; SILVA, Mara T. da O. **O público e o privado na história da educação brasileira**: concepções e práticas educativas. Campinas: Autores Associados, 2005.

MASSETO, M. T. Professor universitário: um professor de educação na atividade docente. In: MASSETO, M. T. (Org.). **Docência na Universidade**. 4.ed. São Paulo: Papirus, 1998. cap. 1, p. 9-26.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril S.A., 1974. (Os Pensadores, v. XXXV)

MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes ; PAIVA, Kely César Martins de ; BRITO, Maria José Menezes de ; CAPPELLI, Mônica Carvalho Alves. Em busca de técnicas complementares em pesquisa qualitativa no campo da administração. In: GARCIA, Fernando Coutinho ; HONÓRIO, Luiz Carlos (Orgs.). **Administração Metodologia Organizações Estratégia**. 2. ed. Curitiba-PR : Juruá Ed., 2007.

MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. O Gerente e a função gerencial nas organizações pós-reestruturação produtiva. In: VI Encontro Nacional de Estudos do Trabalho, out. de 1999. **Anais...** Associação Brasileira de Estudos do Trabalho. Instituto de Relações do Trabalho da Pontifícia Universidade Católica de MG. Belo Horizonte: Imprensa Universitária/UFMG, 1999.

MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. **Estratégias do trabalhador informático nas relações de trabalho**. 1991. 406 f. Tese (Professora Titular). - Faculdade de Ciências Econômicas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1991.

MONTESQUIEU, Charles-Louis de Secondat, Barão de La Brède e de. **O espírito das leis**. São Paulo: Abril S.A., 1973. (Os Pensadores, v. XXI).

PAIVA, Kely César Martins de. **Gestão de competências e a profissão acadêmica** um estudo em universidades no Estado de Minas Gerais. 2007. 277 f. Tese (Doutorado em Relações de Trabalho e de Poder) - Faculdade de Ciências Econômicas, Centro de Pós-graduação e Pesquisas em Administração, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

ROCHA, Denílson R. de Almeida ; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. O poder dos indivíduos: estratégias de regulação frente às políticas de gestão das organizações. In: Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação em Administração, (25), 2001. Campinas. **Anais ...** Campinas: ENANPAD, 2001. 1 CD-ROM.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SALOMON, Délcio Vieira. **Como fazer uma monografia**. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001. (Ferramentas)

SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S. ; SOUZA, R. F. De ; VALDEMARIN, T. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SENNETT, R. **Autoridade**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Manuela Ramos da. Ensino de Administração: Um Estudo da Trajetória Curricular do Curso de Graduação. In: Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. **Anais...** EnEPQ. Recife, 2007. 1 CD-ROM.

SHIKIDA, Aparecida Maciel da Silva. **Informações, história e memória: a constituição social da informação em relatos orais.** 2005. 157 fl. Dissertação (Mestrado em Informação, Cultura e Sociedade). Departamento de Organização e Tratamento da Informação, da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

SOBOLL, Lis Andréa Pereira. **Assédio moral e violência psicológica no trabalho bancário.** 2006. 230 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Medicina, Departamento de Medicina Preventiva da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SROUR, Robert Henry. **Poder, cultura e ética nas organizações: o desafio das formas de gestão.** 13. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

TRAGTENBERG, Maurício. **Delinquência acadêmica.** São Paulo: Rumo Editora, 1979.

VASCONCELOS, Flávio Carvalho de ; VASCONCELOS, Isabella Freitas Gouveia de (Orgs.). **Paradoxos organizacionais: uma visão transformacional.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

WEBER, Max. **Economia e sociedade.** 3.ed. Brasília: UnB, 1998.

WEBER, Max. **Ensaio sociológico e outros escritos.** São Paulo: Abril S.A., 1974. (Os Pensadores, v. XXVII).

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Esclarecimento.....	186
APÊNDICE B - Roteiro da entrevista.....	188

APÊNDICE A - Termo de Esclarecimento

Este trabalho é um levantamento de dados e informações para compor a dissertação de mestrado da aluna Maria do Carmo Teixeira Costa matriculada no Programa de Mestrado Acadêmico em Administração da Faculdade Novos Horizontes com o título: Paradoxos das Relações de Poder entre Docentes.

Trata-se de um convite à participação voluntária na pesquisa da mestranda, com o objetivo principal de descrever e analisar as manifestações das relações de poder entre docentes e as conseqüências para o desempenho da função, segundo a opinião dos docentes entrevistados.

Para alcance do objetivo principal serão estabelecidas etapas intermediárias que envolvem num primeiro momento a participação de coordenadores do curso de Administração em IES privadas para fornecer informações sobre os controles formais e informais do trabalho de docentes no curso. Numa segunda etapa, a aplicação de entrevista aos docentes indicados por seu par (técnica da Bola de Neve).

Os dados e informações coletados no molde da pesquisa qualitativa serão orientados pela metodologia de estudo de conteúdo e análise temática e utilizados para compor a parte da dissertação originada na pesquisa de campo. Poderão ser citados em destaque alguns enxertos de relatos ressalvados por código o anonimato do docente e da sua instituição.

As questões a serem formuladas enfatizam as manifestações das relações de poder no desenvolvimento do trabalho profissional inserido no contexto educacional, nas quais o docente entrevistado descreverá os fatos e as situações decorrentes dessas práticas e as interações entre os pares no ambiente de trabalho, bem como as formas usuais de controle.

A participação voluntária implica em compromisso de anonimato, visto que o nome do participante e da IES não serão divulgados. Será feito o prévio agendamento de data e horário para a entrevista, sendo solicitada a concordância para a gravação de voz feita única e exclusivamente para captar de forma imediata o relato das opiniões emitidas.

Considerando devidamente esclarecidas as ações e procedimentos de pesquisa, bem como a utilização dos dados e informações prestadas, resguardados o fim científico proposto e a manutenção do sigilo, é relevante destacar que cada participante pode desligar-se da pesquisa a qualquer momento, bastando para tal manifestação verbal à mestranda sem sanções ou prejuízo para ambas as partes.

Data da Entrevista: _____ / _____ / 2007.

Início às ____: ____h e término às ____ : ____h.

Código do entrevistado: _____

APÊNDICE B - Roteiro da entrevista

- 1) Faça uma apresentação/relato sobre a trajetória profissional, notadamente a sua atuação, como professor (a).
- 2) Descreva uma situação em que pôde contar com a ajuda de colega docente.
- 3) Houve alguma situação em que você se sentiu prejudicado por colega do corpo docente?
- 4) Quais os principais sentimentos dos docentes, surgidos em decorrência das relações no trabalho?
- 5) Em sua opinião, como os professores se sentem em relação às manifestações de poder?
- 6) Como você vê o resultado das manifestações das relações de poder entre os pares, no desempenho profissional do docente?
- 7) Cite alguma forma de constrangimento relacionada às relações de poder de que você teve conhecimento, presenciou ou participou no convívio entre os docentes.
- 8) Em sua opinião, o que facilita a interação entre os docentes?
- 9) E o que dificulta a interação?
- 10) Quais formas de interação propiciam sentimento favorável a um ambiente de trabalho ameno entre os docentes?

- 11) Quais formas de colaboração e cooperação você já vivenciou entre os membros do corpo docente?
- 12) Quais formas de interação que promovem sentimento desfavorável no ambiente de trabalho, causando mal-estar entre os docentes?
- 13) Quais formas de disputa e competição você presenciou, teve conhecimento ou vivenciou entre os membros do corpo docente?
- 14) Até que ponto as manifestações das relações de poder vivenciadas no cotidiano profissional afetam o docente?
- 15) Em sua opinião, quais estratégias são utilizadas pelos docentes para marcar sua presença junto aos pares?
- 16) Qual a forma mais comum de o docente manifestar a sua influência (ou poder) junto ao corpo docente?
- 17) Quais instrumentos de controle são utilizados entre os docentes na prática das relações de poder.
- 18) Como é feito o controle do trabalho dos docentes do curso de Administração?
- 19) Fale sobre as relações de poder entre os docentes do curso de Administração.
- 20) Você gostaria de acrescentar algo a nossa entrevista, alguma pergunta que não lhe foi feita.....

Ficha Catalográfica

C837d

Costa, Maria do Carmo Teixeira.

Decorências das relações de poder entre docentes: percepção de profissionais que atuam em cursos de Administração em instituições de ensino superior privadas na Região Metropolitana de Belo Horizonte / Maria do Carmo Teixeira Costa. – Belo Horizonte: 2008.

214 f.

Orientadora: Dra. Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo
Dissertação (mestrado) – Faculdade Novos Horizontes,
Programa de Pós-graduação em Administração

1. Ensino superior – Docência. 2. Docentes – Relações de poder. 3. Docentes – Relações entre pares. 4. Docentes – Relações humanas. I. Marlene Catarina de Oliveira Lopes Melo. II. Faculdade Novos Horizontes, Programa de Pós-graduação em Administração. III. Título

CDD: 378.124