

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO PÚBLICA PARA
O DESENVOLVIMENTO DO NORDESTE – MGP**

GABRIELLY STEFANIA SILVA DE OLIVEIRA

**O DOCENTE-GESTOR E AS RELAÇÕES DE PODER NAS
COORDENAÇÕES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**

Recife
2019

GABRIELLY STEFANIA SILVA DE OLIVEIRA

**O DOCENTE-GESTOR E AS RELAÇÕES DE PODER NAS
COORDENAÇÕES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**

Dissertação apresentada ao
Mestrado Profissional de Gestão
Pública para o Desenvolvimento do
Nordeste da Universidade Federal
de Pernambuco como requisito
parcial para obtenção do título de
Mestre em Gestão Pública.

Orientador: Prof. Dr. Thiago
Vasconcellos Modenesi

Recife
2019

Catálogo na Fonte
Bibliotecária Maria Betânia de Santana da Silva, CRB4-1747

- O48d Oliveira, Gabrielly Stefania Silva de
O docente-gestor e as relações de poder nas coordenações de cursos de graduação da Universidade Federal Rural de Pernambuco / Gabrielly Stefania Silva de Oliveira. - 2019.
92 folhas: il. 30 cm.
- Orientador: Prof. Dr. Thiago Vasconcellos Modenesi.
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) –
Universidade Federal de Pernambuco, CCSA, 2019.
Inclui referências.
1. Professores universitários - Cargos e funções. 2. Universidade Federal Rural de Pernambuco – comportamento organizacional. 3. Poder (Ciência Sociais). I. Modenesi, Thiago Vasconcellos (Orientador). II. Título.
- 378.12 CDD (22. ed.) UFPE (CSA 2019 – 117)

GABRIELLY STEFANIA SILVA DE OLIVEIRA

**O DOCENTE-GESTOR E AS RELAÇÕES DE PODER NAS
COORDENAÇÕES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO DA
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO**

Data da defesa: 20/02/2019

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Thiago Vasconcellos Modenesi
Orientador

Prof.^a Dra. Emanuela Sousa Ribeiro
Examinadora interna

Prof.^a Dra. Juliana Gonçalves de Araújo
Examinadora externa

*Dedico este trabalho a quatro anjos,
presentes em minha vida: meus
pais, **Olga** (em memória) e **Cícero**,
meu marido, **Wesley**, e meu filho,
Lucas.*

AGRADECIMENTOS

A construção desse trabalho somente foi possível em razão de uma rede de apoios, incentivo, estímulos e companheirismo. Inicialmente, agradeço à grande base que subsidiou toda a minha educação e toda a minha vida: meus pais, Olga e Cícero, sem os quais eu jamais poderia ter me tornado quem me tornei e, certamente, não chegaria até aqui. Ter perdido a minha mãe durante o processo de elaboração dessa dissertação foi a maior adversidade que precisei enfrentar até hoje, mas ter a certeza de que ela estaria, no momento da conclusão desse trabalho, vibrando comigo, muito orgulhosa, me faz ter o desejo de seguir em frente. Ao meu pai, agradeço por ter sido e ainda ser pedra fundamental na minha vida. Por eles a vida me foi dada e para eles eu daria a minha vida.

Ao meu marido, Wesley, todo o meu amor e gratidão, por ter acompanhado de perto, do início ao fim todo o processo, desde a comemoração pela aprovação, até os percalços no caminho, os momentos de incredulidade, e as madrugadas acordado ao meu lado.

Agradeço aos meus filhos, Lucas e Luna, pelos momentos de descontração, quando muito precisei oxigenar a cabeça e encontrei em vocês carinho e alegria.

Ao meu orientador, professor Dr. Thiago Modenesi, pelo acolhimento, pela paciência, pelo modo muito gentil de tratar, pelas recomendações e por toda a parceria.

Às professoras Aparecida Tenório, Fabiana Cristina, Ana Paula Abrahamian e Fátima Amorim, docentes gestoras muito queridas que pude acompanhar durante a minha experiência profissional e que me deram todo o apoio para que eu pudesse concluir esta etapa da minha vida.

Aos coordenadores que participaram da pesquisa, sem os quais o presente estudo não seria possível.

Aos membros da banca examinadora de qualificação e de defesa desta dissertação, professora Dra. Emanuela Ribeiro, professora Dra. Juliana Araújo e professor Dr. Alfredo Gomes, pela disponibilidade e por terem contribuído para a realização desse sonho.

Ao Programa de Mestrado em Gestão Pública, em especial a Juliana Henrique, e ao professor Dr. Denilson Marques.

Aos meus amigos que me incentivaram a continuar acreditando que conseguiria, mesmo quando eu própria não acreditei. E a todos aqueles que contribuíram de alguma forma para a realização desse trabalho, deixo aqui minha gratidão.

RESUMO

A presente pesquisa teve por foco verificar como se processam as relações de poder existentes no contexto das coordenações de graduação na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), a partir da percepção dos docentes-gestores. Para tanto, realizou-se um estudo com os coordenadores de curso da instituição a partir de questionários mistos, como instrumento de coleta de dados. Como opções metodológicas, elegeu-se a abordagem quantitativa-qualitativa, cuja análise foi feita a partir do conceito de unidade de significação temática, concebido por Bardin (2011), dentro dos princípios da Análise de Conteúdo, partindo do entendimento de que esta metodologia permite descortinar vieses não aparentes nas narrações dos sujeitos. A figura do docente-gestor pressupõe a existência de uma multiplicidade de competências exigidas por um contexto de reformas promovidas no sistema educacional universitário brasileiro. São professores que ascendem à função de coordenador, acumulando a docência com o desempenho de atividades de gestão e, em paralelo, a condução desse papel alia-se a um forte processo de natureza política, a partir da constituição, manutenção ou ruptura de redes de poder, entendendo-o sob diversos aspectos teóricos, tais como Foucault (1979), Bourdieu (1989), Weber (1991). Diante disso, os resultados mostram que o interesse em ocupar a função de coordenador pode surgir, entre outros elementos, do desejo em protagonizar relações de poder; que a função de coordenador de curso se constitui em um lugar de poder, a partir da percepção dos coordenadores e da disputa existente para ocupar o cargo; que os coordenadores utilizam estratégias de poder no exercício da função, predominantemente com relação ao discurso sob a finalidade de convencimento de outros sujeitos para tomada decisões; por fim, o estudo conclui que as relações de poder existem e podem ser classificadas, com base no modelo idealizado por Reed (2014), dentro das dimensões discursiva, relacional e, em menor grau, na perspectiva performática.

Palavras-chave: Docente-gestor. Coordenação. Graduação. Poder.

ABSTRACT

The present research had as focus to verify how the power relations existing in the context of graduation coordinations in the Federal Rural Pernambuco's University (UFRPE) are processed, based on the perception of the teachers-managers. Therefore, a study was carried out with the course coordinators of the institution using mixed questionnaires, as a data collection instrument. As methodological options, the quantitative-qualitative approach was chosen, whose analysis was based on the concept of unit of thematic significance, conceived by Bardin (2011), within the principles of Content Analysis, starting from the understanding that this methodology allows unseen biases in the subjects' narratives. The role of the teacher-manager presupposes the existence of a multiplicity of competences required by a context of reforms promoted in the Brazilian university education system. They are teachers who ascend to the function of coordinator, accumulating teaching with the performance of management activities and, in parallel, the conduction of this role is allied to a strong process of a political nature, from the constitution, maintenance or rupture of networks of power, understanding it under various theoretical aspects, such as Foucault (1979), Bourdieu (1989), Weber (1991). Therefore, the results show that the interest in occupying the function of coordinator can arise, among other elements, from the desire to lead relations of power; that the function of coordinator of course constitutes a place of power, based on the perception of the coordinators and the dispute existing to occupy the position; that the coordinators use strategies of power in the exercise of the function, predominantly in relation to the discourse for the purpose of convincing other subjects to make decisions; finally, the study concludes that power relations exist and can be classified, based on the model idealized by Reed (2014), within the discursive, relational and, to a lesser extent, the performative perspective.

Keywords: Teacher-manager. Coordination. Graduate. Power.

LISTA DE SIGLAS

CCD	Colegiado de Coordenação Didática
CEPE	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSU	Conselho Universitário
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituição Federal de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NGP	Nova Gestão Pública
PDRAE	Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
UAEDTec	Unidade Acadêmica de Ensino a Distância e Tecnologia
UACSA	Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho
UAG	Unidade Acadêmica de Garanhuns
UAST	Unidade Acadêmica de Serra Talhada
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Organograma da UFRPE	26
Figura 2. Gráfico de resultados da “Categoria 1 – Experiência / Formação”	54
Figura 3. Gráfico de resultados da “Categoria 2 – Motivação”	57
Figura 4. Gráfico de resultados da “Categoria 3–Concorrência para o cargo”	62
Figura 5. Gráfico de resultados da “Categoria 4 – Relações de poder	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Estudos sobre as competências gerenciais no âmbito das IES	34-35
---	-------

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Contextualização e problemática	14
1.2 Cenário e objetivos da pesquisa	24
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
2.1 O docente no exercício da gestão	29
2.2 Sobre o poder	38
2.2.1 Concepções teóricas acerca do poder	40
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	45
3.1 Problema	45
3.2 Hipótese	45
3.3 Classificação da pesquisa	47
3.4 População	49
3.5 Coleta e análise de dados	49
4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	53
4.1 CATEGORIA 1 – Experiência / Formação	54
4.2 CATEGORIA 2 – Motivação	56
4.3 CATEGORIA 3 – Concorrência para o cargo	61
4.4 CATEGORIA 4 – Relações de poder	63
4.5 CATEGORIA 5 – Estratégias de poder	72
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICE	90

1 INTRODUÇÃO

As instituições universitárias vêm experimentando, ao longo dos anos, mudanças estruturais nos âmbitos social, político e econômico. Essas transformações reverberam no comportamento dos atores envolvidos nesse contexto, principalmente no que tange aos docentes. Nesse sentido, esses profissionais são demandados a ampliarem o seu papel primário, o de lecionar, para desempenharem também outras funções, inclusive no tocante à gestão universitária (BARBOSA, 2015).

A partir dessa perspectiva de ampliação de papéis, o docente, muitas vezes embora sem preparo e formação para a gestão, pode vir a ser requisitado a passar pela experiência de gestor, tal como ocorre, por exemplo, com a figura do reitor, pró-reitor, diretor de departamento e coordenador de curso. Naturalmente, acompanham o desempenho destes cargos administrativos determinadas estruturas de poder inerentes à atividade.

Em paralelo à abordagem sobre a figura do docente-gestor, tem-se que as universidades, de modo geral, são instituições permeadas pelo conceito de poder, na medida em que é possível enxergá-lo de diversas maneiras no contexto universitário: seja pela sua criação, considerando que o nascimento de uma instituição desse tipo resulta necessariamente de um projeto político governamental; seja pelas discussões em torno da questão da autonomia; seja pelo seu produto, uma vez que a pessoa diplomada, portadora de saberes superiores, compõe um segmento social historicamente associado a uma condição elitista ou privilegiada.

Estabelecendo um recorte relativo à presença do poder na instituição universitária, o enfoque da pesquisa se concentra a respeito das relações de poder envolvendo o docente que, simultaneamente, exerce o papel de gestor no cenário das coordenações de curso de graduação, tema sobre o qual surgiu interesse de estudo a partir da minha inserção profissional em uma coordenação de curso de graduação de uma universidade pública federal.

O tema poder foi e é fonte de inspiração para diversos autores. Filósofos, sociólogos e cientistas políticos clássicos e contemporâneos elegeram-no como objeto de estudo, empregando esforços na construção de

modelos teóricos, delimitações conceituais e categorizações (FOUCAULT, 1979; BOURDIEU, 1989; WEBER, 1991; HOBBS, 1984).

Diversas definições de poder percorrem termos centrais tais como interesse, vontade, imposição, relação. Para Weber (1991), o poder se conceitua em uma perspectiva probabilística de que um ator consiga impor sua vontade ainda que exista resistência. Portanto, configura-se uma relação de conflito de interesses, com resultado positivo somente para um dos sujeitos.

Em “O Leviatã”, de Hobbes (1984), datado de 1651, a concepção de poder surge principalmente sob duas feições: uma natural, inerente ao indivíduo, ligado à força que o ser humano tem para lutar por seus interesses; e outra relativa a um poder soberano, sob o qual o indivíduo se submete após a aceitação do “contrato social”, personificado na figura do Estado.

Foucault (1979, p. 141) entende que “o poder é um feixe de relações mais ou menos organizado, mais ou menos piramidalizado, mais ou menos coordenado” e, ainda, que “se exerce mais que se possui”, assim, a leitura do poder não se daria primordialmente com relação ao fato de um indivíduo ter ou não ter poder, mas sim algo que está em exercício nas práticas sociais. Bourdieu (1989, p. 7-8) teorizou um “poder invisível” ou um “poder simbólico”, que seria praticado ou subordinado por sujeitos que desconhecem que o praticam ou a ele estão subordinados.

Tanto a definição weberiana quanto a hobbesiana vinculam o poder a sujeitos, sendo este poder originado da “interação entre atores conscientes dos seus interesses e do caráter antagônico de suas preferências”, o que descreve uma relação de poder conceitualmente subjetivista. A esta concepção se opõe o aspecto objetivista do poder, atribuída a Foucault e Bourdieu, que o compreendem na perspectiva de relação social (PERISSINOTTO, 2007, p. 30).

Nesta seara de estudos sobre o poder, Reed (2014) propôs um modelo que apresenta três dimensões de análise do poder: relacional, discursivo e performático. Levando em conta o elemento causalidade, o autor reorganiza em eixos as principais teorias sociológicas do poder, com Foucault, Bourdieu, Luke; e define o modelo dimensional, inclusive relacionando entre si fontes e dimensões do poder.

Também tomando como base o referido modelo, o presente estudo pretendeu circunscrever-se à análise das relações de poder que abrangem o docente-gestor inserido nas coordenações de cursos de graduação da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Para que o entendimento se faça de modo intuitivo, inicialmente se construiu um arcabouço histórico que permita esclarecer como se deu o processo de transformação das universidades no Brasil e sua relação com a gestão pública até chegar à configuração atual, passando pelas disputas políticas envolvidas nesse processo. Registramos que julgamos importante inculcar no item da evolução histórica das instituições de ensino superior o interstício que engloba desde o Brasil Colônia até a atualidade, nos valendo da aprofundada pesquisa empreendida por Cunha (1986) neste campo.

Ao final da exposição, se terão delineado a origem da universidade brasileira e as transformações sofridas após seu nascimento, além do surgimento da figura do docente-gestor e das coordenações de curso dentro da estrutura universitária, conforme se poderá encontrar no subtópico mais adiante. Após este item, buscou-se esclarecer, ainda na introdução, a problemática da pesquisa, situando o seu cenário e detalhando seus objetivos.

1.1 Contextualização e problemática

A instituição universidade tal como se conhece na atualidade nasceu, no Brasil, supostamente a partir do início do século XX, portanto, com um lapso exageradamente tardio, se admitida a Espanha ou as suas colônias na América enquanto referencial comparativo, locais onde as universidades existiam já no século XVI. Diz-se supostamente porque, mesmo durante o período colonial no Brasil, era possível identificar a existência de colégios jesuítas e seminários que, eventualmente, poderiam tornar apropriado o argumento de que tais instituições apenas não receberam o nome de universidade. Dessa forma, o “problema da universidade tardia” se transformaria em uma mera questão terminológica, desde que adotado o conceito de ensino superior como sendo “aquele que visa ministrar um saber superior” (CUNHA, 1986, p.15).

Na segunda metade do século XIX, houve grande expansão no ensino superior privado e, com isso, grande desejo de controle deste nível de ensino por alguns segmentos da sociedade. A disputa de poder entre liberais e positivistas marcou este período no qual os primeiros almejavam controlar todo o ensino pela via das universidades, enquanto os últimos defendiam que esse controle fosse feito por órgãos burocráticos criados para esta finalidade, corrente esta que acabou prevalecendo (CUNHA, 1986).

Para a fração de posicionamento liberal, era interessante a criação de uma universidade no Brasil com vistas à formação de uma elite preparada e, nesse contexto, houve a primeira e infrutífera proposta de universidade no país, rejeitada em razão da oposição positivista. Desta forma, o ensino superior continuou sendo praticado por estabelecimentos tais como academias, escolas e faculdades (CUNHA, 1986).

Vale comentar que estas instituições, no período do Império, eram dotadas de estatutos com enfatizado poder na burocracia escolar. A direção do estabelecimento, livremente nomeada pelo imperador, tinha extensos poderes administrativos, mas eram os professores que, investidos em cátedras, possuíam enorme poder para determinar a formação do aluno diplomado, considerando que os assuntos tratados em aula, embora decididos por decreto imperial, poderiam ser ministrados à maneira e extensão de opção do docente (CUNHA, 1986).

Com a Proclamação da República, o processo de industrialização e o advento de conflitos sociais diversos, grupos provenientes de classes trabalhadoras buscavam se distanciar de ocupações mais manuais, exploratórias e duras, para buscar cargos burocráticos, em escritórios e repartições, desvinculados da condição de proletariado. Esse movimento provocou uma intensa busca por educação e, posteriormente, grandes transformações no aparelho educacional, envolvendo a facilitação do acesso ao ensino superior e a conseqüente multiplicação de faculdades (CUNHA, 1986).

Durante o século XX, várias reformas foram empregadas no ensino superior, como as dos anos 1910, 1915 e 1925, e foi justamente neste período que surgiram as primeiras instituições com o nome de universidade. Na

primeira década deste século, uma reforma geral buscou reduzir o número elevado de formados com pouca ou nenhuma habilitação para o exercício das profissões, cujo ingresso nas faculdades se dava apenas para conseguir um diploma, fato este conhecido por “bacharelismo”. Um ponto importante desta reforma é que ela conferiu autonomia disciplinar, pedagógica e financeiro-administrativa aos estabelecimentos federais de ensino superior (CUNHA, 1986).

Cinco anos depois, uma reorganização do ensino superior imprimiu mudanças profundas em âmbito nacional, principalmente no que diz respeito à admissão de alunos nas faculdades, através do exame vestibular. Já em 1925, outra reforma sobreveio, trazendo mudanças também no processo de admissão de candidatos, mas agora sob o viés moral, impedindo a entrada de “políticas não oficiais”, inclusive por meio do controle político-ideológico de professores e alunos (CUNHA, 1986).

Anos mais tarde, em 1931, promulgou-se o Estatuto das Universidades Brasileiras, determinando moldes de organização para o ensino superior de todo o país (CUNHA, 1986). Este Estatuto, criado no mesmo ano do Ministério de Educação e Saúde, foi considerado o momento de origem das universidades, no qual ficaram estabelecidas diretrizes para este nível de ensino nos aspectos didáticos, disciplinares e administrativos, definindo também a organização de composição da instituição universitária, onde se previa a existência dos Conselhos Departamentais, constituídos pelos chefes de departamentos (PEIXOTO, 1997).

Com o processo de redemocratização, a partir de 1946, ficaram abertos caminhos para a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961, mas os novos direcionamentos políticos do país após 1964 implicaram novas reformas na administração das universidades (PEIXOTO, 1997).

Foram feitas diversas propostas de reestruturação das universidades federais, e alguns dispositivos legais dão pistas quanto ao surgimento das coordenações de curso nesse momento da história. Salienta-se a Lei de nº 5.540/68 e o Decreto-Lei nº 252, de 1967, que trouxeram aspectos transformadores para a estrutura das IES, no contexto do que ficou conhecido

por “Reforma Universitária de 68”. Entre estes aspectos, ressalta-se a instituição obrigatória do sistema departamental e a atribuição das coordenações didáticas dos cursos superiores a um colegiado próprio, composto por representantes do departamento que tivessem participação no ensino do mesmo curso (BRASIL, 1967; ROTHEN, 2008).

Outra onda de reformas expressivas nos sistemas educacionais emergiram durante os anos 1990, enquanto fenômeno que abrangeu quase todos os países do mundo (ARAUJO; PINHEIRO, 2010). Este movimento internacional de reformas do aparelho do Estado centrou-se na ideia do gerencialismo no setor público, relacionada, inicialmente nos Estados Unidos e Europa, à cultura do empreendedorismo (DE PAULA, 2005).

No Brasil, o rebatimento desta conjuntura evidenciou-se com o desenvolvimento da administração pública gerencial, também denominada nova administração pública ou Nova Gestão Pública (NGP), referente a um novo modelo de gestão que preza pela utilização de práticas oriundas da iniciativa privada e pela ampliação da profissionalização (ARAUJO; PINHEIRO, 2010).

Concretamente, a NGP materializou-se no país na metade dos anos 1990, através do documento chamado Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), estruturado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). O objetivo do Plano era de, ao seguir princípios gerencialistas, promover o fortalecimento do núcleo estratégico do Estado, a reorganização do seu aparelho e a reconfiguração da cultura estatal burocrática para a gerencial (DE PAULA, 2005).

Esse Plano Diretor consagrou o que ficou conhecido por Reforma Gerencial de 1995, articulada para que se operasse sua efetivação sob os aspectos institucional, cultural e de gestão. Passados dois anos da apresentação do Plano, considerou-se bem sucedida a Reforma nas dimensões cultural e institucional; no entanto, a implementação de fato estava pendente. Para colocá-la em prática, surgiu o imperativo de tornar a implementação da Reforma Gerencial uma missão do MARE, mas se percebeu que, para tal atribuição, seria necessário um ministério com influência no orçamento público. Para sanar o problema, o MARE foi incorporado ao

Ministério do Planejamento, gerando o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (BRESSER-PEREIRA, 2001).

Afeto às universidades, emanava daquela Reforma um projeto de descentralização dos serviços sociais do Estado, sob a intenção de converter aquelas instituições em Organizações Sociais, cuja natureza jurídica seria de fundações de direito privado. Esse projeto não foi bem aceito pela classe de profissionais da educação, notadamente docentes e técnicos, que se contrapuseram à proposta sob o argumento de que se estaria delineando uma privatização velada (BRESSER-PEREIRA, 1996).

De maneira concreta, o impacto de todas estas modificações na administração pública atingiu as universidades no modo de atendimento às demandas dos cidadãos, na medida em que estas instituições passaram também a absorver princípios do setor privado na administração universitária. Dessa forma, as universidades inseriram-se em uma abordagem estratégica, focando em um modelo de gestão baseado em resultados para o desenvolvimento da organização (FREITAS JUNIOR et al., 2015).

Com base nas mudanças sofridas pelo aparelho do Estado, a educação superior expandiu-se na seara da iniciativa privada, gerando como consequência uma nítida distinção entre as instituições além da variedade de fontes de financiamentos. Esse conjunto de transformações concorreu para que fosse promulgada, no ano de 1996, a Lei nº 9.394, que estabeleceu novas diretrizes e bases para todo o sistema educacional brasileiro, público ou privado, desde a educação básica até o ensino superior (SILVA, 2016).

Dedicando-se à educação superior, esta segunda LDB representou um marco estrutural no processo de reformulação deste nível de ensino, notadamente quanto à intencionalidade de sua expansão, sobretudo na esfera privada. Decorrentes desta lei também foram fixadas normas obrigatórias denominadas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para várias graduações, indicando quanto à condução dos cursos e os resultados e habilidades esperados na formação do profissional (SEABRA; PAIVA; LUZ, 2015).

A LDB imprimiu efeitos expressivos ao fazer docente, inclusive no tocante à discussão sobre competências profissionais. Desse modo, houve um

alargamento das atividades tradicionalmente desempenhadas pelos professores, ampliando suas atribuições para além do ensino, pesquisa e extensão. Entre outras implicações, os docentes “têm sido chamados a se tornar gestores e apropriar-se de ferramentas e abordagens gerenciais” (ENDERS; MUSSELIN, 2008 apud BARBOSA, 2015, p.16).

A necessidade de reforma no aparelho educacional, decorrente da nova maneira de gerir o Estado, orientou-se para a recomposição dos serviços prestados por estas organizações públicas. Com vistas ao atendimento das novas exigências estabelecidas, a reforma dos sistemas de educação respaldou-se em conceitos de inovação, flexibilidade e rearranjos organizacionais, no sentido de aperfeiçoar esses serviços (ARAUJO; PINHEIRO, 2010).

Nesse diapasão, em consonância com os métodos da administração pública gerencial, o campo da educação superior valeu-se de medidas voltadas para o ideário de qualidade, tais como a observância a padrões de desempenho, o emprego de mecanismos que atentem para a eficácia e controle de custos, a busca pela excelência e o atendimento a indicadores (ARAUJO; PINHEIRO, 2010).

As mudanças na administração pública, a partir da chamada Reforma do Estado, acarretaram transformações na educação como um todo, o que acabou também por lançar um novo olhar sobre o que diz respeito às competências exigidas para os docentes universitários. Esta submissão às novas aspirações de qualidade e competência pode explicar a razão pela qual as Instituições de Ensino Superior (IES) exigem da gestão padrões cada vez mais elevados, principalmente com relação à profissionalização daqueles que ocupam funções gerenciais. É nessa conjuntura de ampliação das funções docentes e das competências exigidas deste profissional que se desenha a figura dos docentes-gestores, cujo conceito pode ser expresso conforme definição de Kanan e Zanelli (2011, p. 58): “professores que assumem a coordenação e organização dos processos administrativos e político-pedagógicos de um curso de graduação ou pós-graduação”.

A exposição histórica disposta até este ponto mostra como o ensino superior, inicialmente abrigado por instituições diversas que posteriormente

foram nomeadas universidades, sofreram transformações constantes por meio de uma série de reformas atravessadas por lutas políticas e disputas por poder. Sobre isso, registra Fávero (1980, p. 9-11):

Através da análise do porquê do surgimento e das transformações que as universidades sofreram nesses anos chegamos à verdadeira explicação e compreensão dessas instituições como peças de relações com o poder. [...] nenhum projeto de universidade poderá ser efetivado se não for elaborado dentro de uma realidade concreta, orientada por uma política cultural e educacional coerente com o projeto político do país. [...] A universidade [...] firmou-se como uma instituição altamente hierarquizada e controlada pelo poder central: rígida e elitista, transformando o saber em símbolo de distância social e a atividade universitária em fonte de poder.

Fazendo um recorte nestas relações políticas encontradas nas instituições universitárias, a presente pesquisa almejou debruçar-se sobre a problemática do poder em questão, pretendendo compreender as relações de poder protagonizadas pelo docente-gestor dentro do contexto das coordenações de curso da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

Conhecendo a trajetória percorrida pelas Universidades, é possível verificar que a problemática das relações de poder que cercam estas instituições mostra-se permanentemente presente. A história da estrutura na qual se fundou a Universidade é uma história propriamente de relação de forças e deliberações políticas dentro da instituição ou fora, com rebatimentos internos, direta ou indiretamente. São questões vinculadas à centralização ou descentralização dos processos de decisão afetos às Universidades, sobre sua autonomia com o governo, sobre sua estrutura organizacional, entre outras.

Dessa forma, estudar estas relações de poder mostra-se extremamente pertinente, no entanto, utilizando a visão de Foucault (1979), o poder está presente a todo momento, pois permeia as interações sociais, e não só sob uma compreensão negativa, repressiva, impositiva: o poder vai além da força de dizer não, ele também produz coisas, discursos, saberes. Sendo o poder imensamente abrangente, presente e produtor das interações sociais dentro e fora das Universidades, e considerando as relações de poder que levaram à construção de transformações estruturais destas instituições, com nítidas consequências impressas na figura e atribuições cobradas do docente, o

problema a ser perseguido por este estudo diz respeito ao universo micro das coordenações de curso de graduação das Universidades, tomando como pergunta norteadora a seguinte questão: como se processam as relações de poder nas quais atuam os docentes que assumem a gestão de uma coordenação de curso?

Apontamos esta questão como central para o trabalho, no entanto, outras perguntas podem surgir como pauta de investigação para somar elementos pertinentes à temática da pesquisa. Justifica-se a referida pergunta como central considerando que pretende-se debater mais enfaticamente o ponto referente à assunção de cargos de gestão por professores que trilham caminhos junto à gestão de setores universitários, sem, necessariamente, terem tido contato anterior com esse campo a título de experiência ou formação. A respeito disso, a quem se deveria este fato? À necessidade pessoal, de crescimento profissional do docente? À busca por uma posição de poder? Ou à própria configuração de múltiplos papéis exigida pelo atual modelo de gestão? Ou, ainda, às muitas instâncias deliberativas que acabam por demandar um enorme número de docentes envolvidos em atividades administrativas na Universidade, além das pedagógicas, para as quais deveriam se canalizar, a priori, sua atividade principal?

Nesta mesma linha argumentativa, junta-se a estas perguntas ainda outra questão, proposta por Peixoto (1997, p. 210), a qual considero muito pertinente: “até que ponto se elege o representante apenas porque há uma vaga a ser ocupada?” A questão aqui indicada associa-se a um elemento de interesse em ocupar ou não ocupar uma vaga. Ela permite visualizar um pressuposto que pode ser aplicado à perspectiva prática das coordenações didáticas de curso: Há casos em que um processo de consulta eleitoral é inaugurado sem que haja candidatos para a disputa. Ou esta situação, mais adequada ao que se apreende da pergunta e muitíssimo comum de se observar no cotidiano da Universidade estudada: Quando há casos de consulta eleitoral com unicidade da chapa inscrita, novamente sem disputa ou concorrência para o cargo de coordenador.

Ambas as situações acontecem na prática, sendo que no primeiro caso, quando não há candidatos à eleição, gera-se a figura do Coordenador de

Graduação pró-tempore, que é a permanência do coordenador na função até a deflagração de uma nova consulta eleitoral, conforme Resolução nº 294/2008 do Conselho Universitário da UFRPE, que regulamenta a realização de consulta à comunidade universitária para escolha de Diretores Acadêmicos e de Coordenadores de Cursos de graduação e pós-graduação da referida Universidade. No segundo caso indicado, a situação aproxima-se ainda mais do que Peixoto (1997) coloca, no sentido de que, por vezes, o representante inscreve-se e é eleito pelo fato de existir a necessidade de se ocupar tal vaga.

Por estarem situadas no eixo central da presente pesquisa, é oportuno tecer uma breve contextualização sobre o surgimento das coordenações, indicando também as atribuições do coordenador, conforme se faz a seguir.

Conforme colocado anteriormente, as coordenações de cursos de graduação no ambiente de uma IES tiveram sua origem a partir da chamada Reforma Universitária, vivenciada pelo Brasil em 1968 (SABADIA, 2000). Estava em vigor, à época, a primeira LDB do país, fixada pela Lei nº 4.024 em 1961, que deu autonomia aos órgãos municipais e estaduais, reduzindo a centralização do Ministério da Educação (MEC). Esta Reforma conferiu à educação superior grande progresso, tendo estabelecido um modelo único de organização para as universidades públicas e privadas, além de tê-las proporcionado autonomia didático-científica, disciplina, administrativa e financeira (MEC, 2016).

Como uma das decorrências desta Reforma, as coordenações de curso foram inicialmente denominadas de maneiras diversas, tal qual a preferência de cada instituição de ensino. Entretanto, de modo geral, de acordo com Sabadia (2000, p. 59), são “diretrizes para o bom funcionamento da Coordenação de Curso”:

- a) Direção/supervisão do ensino; b) Estudo e formulação de currículos; c) Aprovação dos programas; d) Acompanhamento da execução dos planos de ensino; e) Avaliação da produtividade do processo de ensino-aprendizagem; f) Poder de atuar em áreas físicas utilizadas em atividades didáticas; e, g) Articulação com o CEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão), através de representação docente.

A atual LDB não trouxe mais a exigência de divisão das unidades universitárias em departamentos, fato este que levou, segundo Palmeiras e

Szilagyi (2011, p. 4), ao acolhimento da ideia de que “a responsabilidade pela direção e pelo sucesso dos cursos superiores será dos coordenadores e, nesse sentido, a coordenação de curso acaba sendo o setor responsável pela gestão e pela qualidade do curso no seu mais amplo sentido”.

Neste ponto, cabe uma importante distinção entre as figuras da coordenação de curso e a coordenação pedagógica. É possível fazer a diferenciação entre estas definições – que são próximas – com base em suas atribuições e lugar de atuação. Em linhas gerais, enquanto o termo coordenação pedagógica está voltado para a aplicação em instituições escolares do nível básico de ensino, podendo ser na modalidade da educação infantil, ensino fundamental ou médio (LINS, 2016), a coordenação de curso é outra faceta desta figura, inserida em um ambiente de Instituição de Ensino Superior.

De acordo com Lins (2016), o coordenador pedagógico tem suas origens no conceito e representação histórica do Supervisor Escolar. Ele desempenha essencialmente a articulação entre os sujeitos da escola, auxiliando na superação das dificuldades da instituição, além de realizar a organização dos processos educativos e ações pedagógicas. Esse tipo de coordenador remonta às funções de formador contínuo, articulador na relação professor-professor e professor-aluno, além de ser um agente transformador da unidade escolar.

De outro lado, o coordenador de curso desempenha, conforme catalogação de Marcon (2011), atribuições de ação e atribuições de natureza estratégica. As atribuições consideradas de ação podem ser expressas como a resposta a e-mails, a assinatura de documentação ou atendimento a professores, por exemplo.

Já as atribuições de natureza estratégica são, por exemplo, as reuniões de colegiado, avaliação do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e programação acadêmica, entre muitas outras. Apresentada a origem das coordenações de cursos e a função do coordenador a partir de suas atribuições, bem como o problema que norteia a presente pesquisa, convém delinear o cenário da pesquisa, ilustrando a estrutura das coordenações de graduação e as

atribuições designadas ao coordenador de curso no contexto da instituição pesquisada.

1.2 Cenário e objetivos da pesquisa

A Universidade Federal Rural de Pernambuco tem sua origem datada do ano de 1912, quando era “Escola de Agricultura e Medicina Veterinária São Bento”, ainda não formalizada como Universidade, o que ocorreu em 1947 com a promulgação do Decreto Estadual nº 1.741. Federalizada em 1955, através da Lei nº 2.524, a UFRPE foi transformada em autarquia e, anos mais tarde, retirada do Ministério da Agricultura para ser vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (UFRPE, 2017).

As atividades da instituição se concentram na sede, no bairro de Dois Irmãos, em Recife/PE, no Colégio Dom Agostinho Ilkas e nas quatro unidades acadêmicas que possui, sendo elas: Unidade Acadêmica de Ensino a Distância e Tecnologia (UAEDTec), Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG), Unidade Acadêmica de Serra Talhada (UAST) e Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho (UACSA). A nível de graduação, a UFRPE conta com 54 cursos, sendo que 9 são à distância e os 45 restantes, presenciais. Destes, 24 cursos estão dispostos na sede de Dois Irmãos, 7 deles na UAG, 9 na UAST e 5 na UACSA (UFRPE, 2017).

Após esta breve apresentação da universidade a ser estudada, faz-se necessário caracterizar a estrutura das coordenações de curso dentro da instituição. Para tanto, a Figura 1 esquematiza o organograma da UFRPE. A partir dele é possível inferir que a disposição organizacional da universidade tem como instância máxima a Administração Superior, com a qual se ligam diretamente à Reitoria e Vice-Reitoria.

Entre estas últimas e o órgão maior está, em razão da necessidade de independência técnica, a Unidade de Auditoria Interna, vinculada diretamente ao Conselho Universitário (CONSU).

Hierarquicamente abaixo da Reitoria e Vice-Reitoria, encontram-se as Assessorias, as Comissões Permanentes, a Coordenação de Comunicação Social, a Coordenação REUNI, a Coordenação de Acompanhamento e Monitoramento de Egressos, a Secretaria Geral dos Conselhos, o Núcleo de

Acessibilidade, a Ouvidoria, a Procuradoria Jurídica, o Núcleo de Inovação e Tecnologia, o Setor de Transporte Executivo e o Gabinete do Reitor, além de todas as Pró-Reitorias da UFRPE.

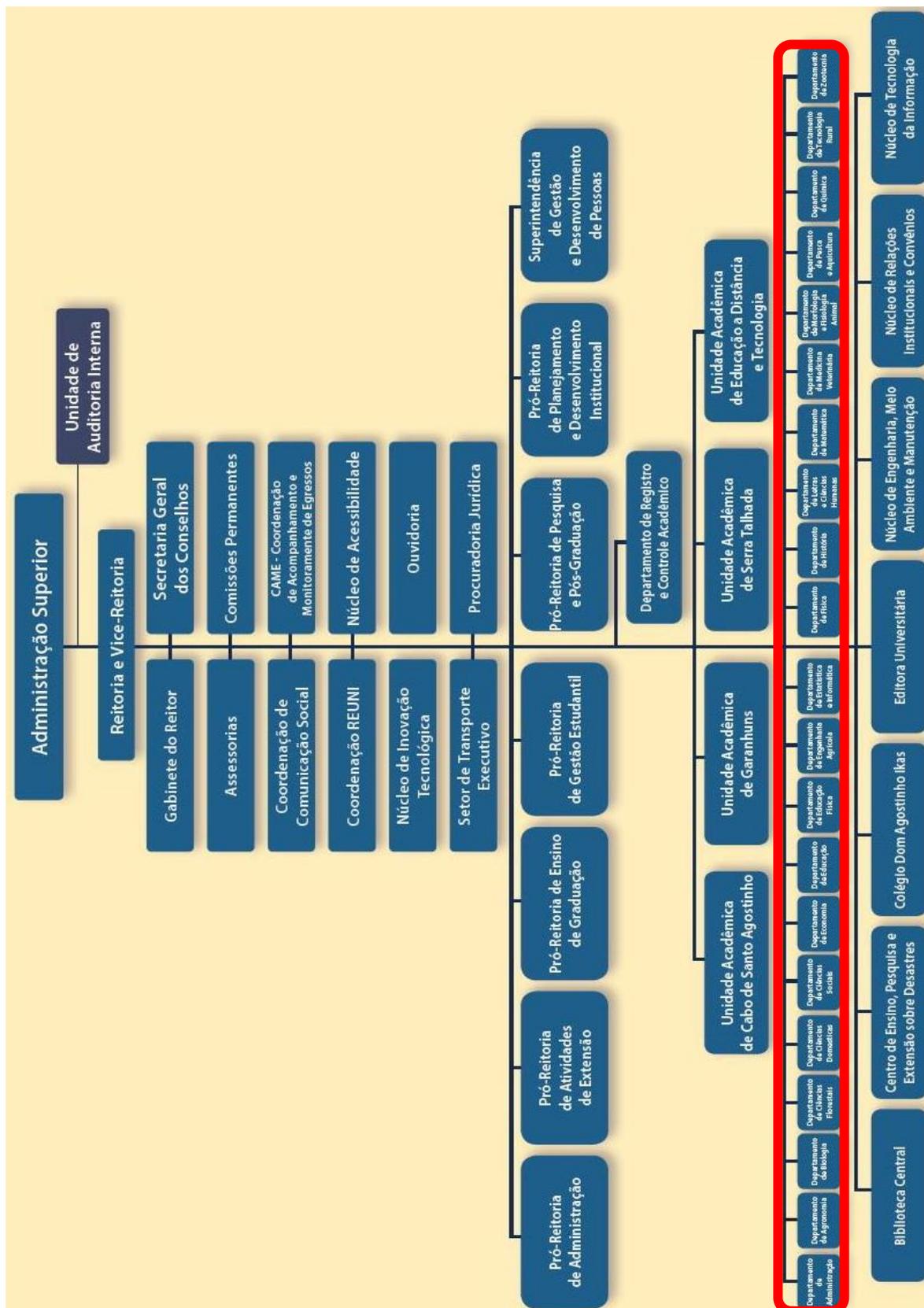
Abaixo das Pró-Reitorias, mas também ainda diretamente vinculado à Reitoria e Vice-Reitoria, está o Departamento de Registro e Controle Acadêmico.

Em seguida, o organograma faz a representação das quatro Unidades Acadêmicas da universidade, anteriormente apresentadas. Abaixo destas, estão dispostos os vinte e um Departamentos Acadêmicos presentes na instituição, que na Figura 1 estão destacados em vermelho, como se pode observar na página seguinte.

São aos departamentos que estão ligadas as coordenações de graduação da universidade. Eles são as unidades universitárias responsáveis pelas disciplinas obrigatórias dos cursos de graduação e devem ter representação no colegiado correspondente a cada curso (UFRPE, 1985).

As coordenações de cursos de graduação são denominadas, no estatuto e regimento geral da UFRPE, por “Coordenação Didática do Curso”. A coordenação didática de cada curso de graduação é exercida por um órgão colegiado próprio, chamado Colegiado de Coordenação Didática (CCD). A composição do CCD é feita da seguinte maneira: presidente (coordenador do curso), vice-presidente (vice-coordenador do curso), um ou mais docentes de cada Departamento que participe do ensino do curso e um representante do corpo discente de graduação (UFRPE, 1985).

Figura 1: Organograma da UFRPE.



Fonte: Relatório de gestão do exercício 2016 (UFRPE, 2017).

De acordo com o Estatuto da UFRPE (1985, p. 82), são atribuições dos colegiados de coordenação didática dos cursos:

- a) elaborar modificações ao currículo pleno do curso, propondo-as ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão;
- b) propor ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, o elenco de disciplinas optativas do curso;
- c) promover através de propostas devidamente justificadas, ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, a melhoria contínua do curso;
- d) propor à Câmara competente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, modificações nos planos dos respectivos cursos;
- e) estudar e analisar, em cada período letivo, os planos de ensino das disciplinas do Currículo Pleno do Curso fixados pelos respectivos Departamentos, sugerindo a estes as modificações julgadas necessárias;
- f) deliberar acerca do aproveitamento de estudos e adaptações, ouvidos os respectivos Departamentos;
- g) eleger as listas tríplices para Coordenador e Vice-Coordenador do Curso;
- h) aprovar o Regimento do Diretório Acadêmico do Curso, submetendo-o depois à homologação do Conselho Universitário;
- i) exercer as demais funções que lhe são, explícita ou implicitamente, deferidas em lei, no Estado e neste Regimento Geral;
- j) deliberar sobre os casos omissos na esfera da sua competência.

De outro lado, o documento aponta como atribuições próprias do coordenador de curso as seguintes atividades:

- a) convocar e presidir as reuniões do respectivo colegiado;
- b) representar o Colegiado junto aos órgãos deliberativos da Universidade, na forma do Estatuto e deste Regimento;
- c) submeter ao Colegiado as modificações propostas ao plano ou currículo do curso;
- d) encaminhar expediente e processos aprovados no Colegiado de Coordenação Didática;
- e) coordenar e fiscalizar a execução dos planos e a programação do respectivo curso, tomando as medidas adequadas ou propondo-as aos órgãos competentes;
- f) adotar, em caso de urgência, providências da competência do Colegiado, *ad referendum* deste, ao qual as submeterá no prazo de 48 (quarenta e oito) horas;
- g) atuar junto aos Departamentos responsáveis pelas disciplinas que constituem o currículo pleno, traçando com os respectivos diretores as normas que conduzem à ministração racional e objetiva do curso;
- h) cumprir e/ou fazer cumprir as determinações do Colegiado e plano do curso, da Administração Superior e de seus Conselhos, bem como zelar pelo cumprimento das disposições pertinentes, no Estatuto e neste Regimento Geral.

Desta exposição infere-se que a coordenação dos cursos de graduação, submetidas ao colegiado de coordenação didática, possuem autonomia administrativa e decisória, embora devam estar alinhadas aos procedimentos e orientações dos departamentos com os quais estejam vinculadas, dos

conselhos e da administração superior, conforme disposto no organograma acima apresentado. Delineado o cenário no qual a pesquisa estará inserida, cumpre registrar os seus objetivos:

Objetivo geral

Verificar como se processam as relações de poder existentes no contexto das coordenações de graduação na Universidade Federal Rural de Pernambuco, a partir da percepção dos docentes-gestores.

Objetivos específicos

- Identificar se o interesse, por parte dos docentes, em ocupar o cargo de gestão de coordenador de curso surge a partir de elementos de poder;
- Verificar se a função de coordenador se constitui em um lugar de poder, a partir da percepção dos docentes gestores, e da investigação acerca da existência ou não de disputa pelo cargo;
- Analisar as relações de poder nas coordenações de curso de graduação sob a perspectiva das dimensões do modelo de Isaac Ariail Reed (2014).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 O docente no exercício da gestão

A atividade docente pressupõe uma infinidade de fatores para sua concretização. É preciso que o profissional consolide sua formação, aprimore seu preparo prévio com vistas à entrada efetiva na carreira, adquira alguma experiência no ensino até enfim alcançar a professoralidade¹. Tratando-se da docência superior deve-se ir ainda mais além, perscrutando a preparação específica para este nível de ensino, através da inserção em programas de pós-graduação e posterior efetivo ingresso na instituição de ensino, seja por processo de seleção, análise curricular, convite ou concurso público (MACIEL, 2011).

Por muito tempo considerou-se suficiente, no âmbito da educação superior, a experiência prático-profissional de um indivíduo em determinada área para que ele estivesse apto a ser professor. Esta ideia se pautava no raciocínio de que saber fazer é saber ensinar (CUNHA, 2011). Estes profissionais eram chamados de “professores leigos” por não possuírem a devida habilitação para a função de magistério em exercício (MEC, 1998).

Esta concepção está plenamente superada, conforme pode se depreender do raciocínio de Tardif (2000, pp. 11-12):

Não se devem confundir os saberes profissionais com os conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária. Na América do Norte, a situação é clara a esse respeito: trinta anos de pesquisa mostram que há uma relação de distância entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários [...] a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual se vêm jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente.

Atualmente, o professor que recém ingressa na universidade passa por diversas etapas e assunção de atribuições das quais terá que apreender e evoluir. Encargos didáticos, tarefas, desenvolvimento de critérios para

¹ Para Isaia e Bolzan (2011, p. 187) “a docência é tecida a partir dos movimentos construtivos da aprendizagem docente, evidenciados pelos movimentos de alternância pedagógica e de resiliência docente, resultando em distintos desenhos professorais, denominados professoralidade”.

avaliação, prática da docência como prática social, participação de colegiados e reuniões são algumas das situações inéditas transformadas em cobranças para o docente ingressante que, a priori, não são ensinadas, mas sujeitas à adaptabilidade com o tempo (MACIEL, 2011).

Oliveira (2011) argumenta que a formação do docente universitário não tem um lugar próprio para acontecer, tendo em vista que os professores são inicialmente destinados ao trabalho em escolas e a qualificação destes profissionais para o campo acadêmico se daria no âmbito das pós-graduações. No entanto, estes programas dão primazia à pesquisa, em detrimento das práticas docentes. Partilhando do mesmo raciocínio, Maciel (2011) concorda em não haver uma instância de formação para o professor universitário, reconhecendo que o fato da aprovação no concurso público ou seleção não é capaz de preencher estas lacunas. Ainda na mesma linha de pensamento, escreve Cunha (2011, p. 203):

Certamente são de real importância os saberes da prática profissional e os da pesquisa na constituição da docência universitária. Mas é simplista pensar que esses saberes se transformam de forma linear em saberes próprios das atividades de ensino. O ensino requer competências específicas que caracterizam a profissão do professor.

À guisa dessas considerações e avançando ainda mais, é fato que, para além das incumbências elencadas para a concretização da formação e do fazer docente, eventualmente pode ainda vir a ser requerido deste sua participação na gestão universitária. Aqui entra o interesse deste estudo: analogamente ao docente universitário ingressante que "não foi ensinado a ensinar" no nível de academia, o professor que assume funções com o intuito de gerir setores da universidade, a princípio, não recebe previamente a preparação para tal. Nestes casos, toda a formação docente, voltada para a atividade de lecionar, segmenta-se para dar espaço também aos atos de gestão, transformando o professor em um profissional ainda mais submetido a multitarefas.

Inserido nesse contexto de mudanças, a figura do docente universitário se defronta com desafios específicos da profissão. Maciel (2011) observa que a aprendizagem dos professores do nível superior tem sido construída de maneira informal, a partir de experiências vividas ao longo da carreira e pela partilha pedagógica. Concebida como uma atividade complexa, a docência

superior é cobrada pelo domínio de conteúdos especializados, competências pedagógico-profissionais orientadas para a formação de uma profissão e envolvimento com múltiplas demandas relacionadas aos eixos fundamentais da universidade: ensino, pesquisa e extensão.

Para além das reformas legais e estruturais, a própria dinâmica social do novo século modificou os panoramas da educação superior, considerando a utilização cada vez mais intensa e consolidada das tecnologias digitais, os processos de inclusão de diversidades e as novas formas de interação e comunicação. Nessa conjuntura, dirigindo-se especificamente para o exercício da docência universitária, é premente asseverar que a atuação destes profissionais é alcançada por uma gama complexa de atividades, tendo em vista a multiplicidade de saberes e competências exigidas pelo cenário contemporâneo (MACIEL, 2011).

Desenvolvendo semelhante linha de raciocínio, Barbosa, Mendonça e Cassunde (2015, p. 2) validam a ideia relativa ao processo de mudança suportado pelo Estado e sistema educacional brasileiros, cuja repercussão compreendeu as transformações conferidas à profissão docente na esfera universitária e culminou no alargamento das suas atribuições:

O contexto do trabalho no ensino superior tem sofrido transformações significativas nas últimas décadas, decorrentes tanto de mudanças econômicas, sociais, quanto tecnológicas, que levam os diversos atores envolvidos nesse campo a empreender modificações estruturais e comportamentais. No âmbito da educação superior, a profissão de professor tem passado por revisões e mudanças. Houve alterações no trabalho do professor, ampliando-se as atividades comumente associadas a esses profissionais, notadamente a docência, a pesquisa, a extensão, em virtude do aprofundamento da cultura do desempenho, que denota a supervalorização do conhecimento como uma nova forma de acumulação de capital.

Zabalza (2011) propõe um modelo de competências docentes, no qual elenca três principais conteúdos relativos à formação deste profissional no nível superior, considerando o padrão gerencialista que tem orientado as universidades. O primeiro é a necessidade de uma formação pedagógica geral ou específica e vinculada a sua própria área de conhecimentos. O segundo tange ao dilema existente entre a formação voltada para a docência ou para a pesquisa. Por último, e é neste ponto que reside o interesse do presente estudo, trata-se da formação direcionada para áreas de gestão. Nesta seara, o

mesmo autor defende que, não raramente, o docente-gestor tem a ação pautada pelo amadorismo e essa questão traz consequências diretas para a instituição.

Por esse ângulo, revela-se que um dos desafios da ação docente é o envolvimento com este suposto quarto eixo fundamental, comumente adicionado ao tripé (ensino, pesquisa e extensão): a gestão universitária. Legalmente, essa adição de atividade consta no Decreto nº 94.664/87, que aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos, aplicável aos docentes das universidades e demais Instituições Federais de Ensino Superior (IFES).

Este instrumento normativo define como atividade acadêmica própria do docente, além daquelas relacionadas à tríade fundamental, também as atividades “inerentes ao exercício de direção, assessoramento, chefia, coordenação e assistência na própria instituição” (BRASIL, 1987, art. 3º, II).

Em consonância com estas instruções legais, o documento que contém o Estatuto e Regimento Geral da UFRPE dispõe que "são consideradas atividades administrativas universitárias privativas de Professor de Ensino Superior as de: [...] c) Coordenador de Curso" (UFRPE, 1985, p. 82).

Para Schlickmann e Melo (2013, p. 9), o conceito de gestão universitária pode ser expresso da seguinte maneira: “processo de planejar, organizar, liderar e controlar o trabalho dos membros das organizações de educação superior, e de usar todos os seus recursos disponíveis para atingir seus objetivos”.

Considerando esta definição, Marra (2006) anota que as atividades desempenhadas pelo professor-gerente vão ainda além do planejamento, organização e controle, tendo em vista a necessidade de habilidades técnicas ligadas à responsabilidade de administrador e a aceitação de aspectos políticos e interpessoais vinculadas à função.

Neste ponto é válida a ponderação acerca do perfil profissional desejado para o docente enquanto gestor das coordenações de graduação, levando em consideração as diversas nuances que abrangem o exercício da função. Este perfil exige um conjunto de atributos técnico-comportamentais concernentes à

atividades de: gerenciamento de prazos para realização de tarefas; presidência de reuniões do Colegiado Didático e Núcleo Docente Estruturante; atendimento a demandas institucionais (processos administrativos, formulação e reformulação de Projeto Político de Curso, adequação de documentos às alterações ou exigências legais etc); habilidade para lidar com questões interpessoais da equipe de trabalho e dos sujeitos do curso de graduação (docentes, discentes, técnicos, supervisores de áreas), resolução de conflitos e gestão de pessoas, entre outros aspectos que apontam para a complexidade da construção do perfil profissional do coordenador de curso (SCHAEFER, 2005).

Relativo ao campo de gestão no cenário das coordenações de cursos superiores, desde a Reforma Universitária, com a definição do Departamento como a menor fração da estrutura da universidade nas extensões administrativas, didáticas e de distribuição de pessoal, as coordenações de curso ou coordenações didáticas ficaram a cargo de colegiados, dentro de uma perspectiva empresarial, conforme anota Peixoto (1997, p. 201-202), suscitando, inclusive, aspectos relacionados ao poder vinculado às coordenações:

Estruturando-se segundo um modelo empresarial, já que a reforma concebia a universidade como o local onde se formariam os recursos humanos necessários ao aumento da produtividade do sistema econômico, esta instituição organizou-se tendo por paradigma um sistema burocrático fortemente compartimentado e fragmentado. Esta situação vai explicitar-se, entre outros aspectos, através da organização dos cursos, da elaboração dos currículos, da dissociação entre ensino e pesquisa. Registram-se hoje críticas variadas à implantação desta estrutura organizacional, dentre as quais se salientam: os colegiados de cursos muitas vezes se efetivaram como estruturas de poder paralelo ao da diretoria da unidade acadêmica, um grau de poder não previsto na legislação. Ao mesmo tempo, encontraram grandes dificuldades para articular o trabalho das distintas unidades envolvidas nos cursos.

Em momento posterior, com a aprovação da segunda LDB, novas disposições foram emitidas, mantendo-se ou mesmo intensificando esta aspiração segundo um modelo gerencialista, como expressão das transformações no campo da educação advindas da reforma do aparelho do Estado, conforme mencionado em tópico anterior.

Dentre as novas exigências, esta LDB imputou às coordenações de curso atribuições de direção, coordenação e assessoramento pedagógico, sob as perspectivas acadêmica e administrativa (BRASIL, 1996, art. 67, § 2º). Exemplo disso foi a obrigatoriedade de composição de, agora, dois órgãos colegiados sob a responsabilidade das coordenações didáticas, a saber, o Colegiado de Curso e o Núcleo Docente Estruturante (NDE) (SILVA, 2014).

Partindo desta perspectiva, ao exercer o papel de gestor universitário, o docente coordenador de curso desempenha funções próprias de um gerente, tal qual relatadas por Marques (2011). Este autor empreendeu um estudo sobre gerentes em organizações públicas, caracterizando o trabalho destes profissionais.

Ele assinala que “as exigências sobre os gestores públicos tem-se tornado cada vez mais complexas, envolvendo a gestão de recursos escassos, servidores insatisfeitos e desadaptados, burocracia [...]” (MARQUES, 2011, p. 94). Além disso, registra que o gerente atua em um contexto instável, turbulento, demandado por ações diversas como reuniões, telefonemas, atendimentos, tomada de decisões, entre outras atividades, o que gera intensa fragmentação em seu trabalho.

Quanto às atribuições do docente-coordenador, Barbosa (2015) elencou estudos sobre as competências gerenciais no âmbito das IES, conforme quadro abaixo:

Quadro 1. Estudos sobre as competências gerenciais no âmbito das IES

Autor	Tema	Principais contribuições
Piazza (1997)	Competências gerenciais de coordenadores de curso de graduação.	<ul style="list-style-type: none"> • O despreparo e a necessidade de aprendizagem relacionada ao exercício da função de coordenador de curso. • Falta de clareza das próprias funções. Dirigentes não estão familiarizados com a gestão nem preparados para assumi-la.

<p>Silva (2003)</p>	<p>Competências gerenciais dos coordenadores e orientadores do curso de Administração de Empresas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Na “performance” do coordenador, os resultados dependem da mobilização de recursos de competência, às vezes não disponibilizados pela instituição, ou não presentes na situação específica de trabalho até por não fazer parte do “repertório” de recursos daquele sujeito no exercício da função, gerando resultados muito diferentes entre um núcleo/campus e outro.
<p>Salles; Villardí (2014)</p>	<p>O Desenvolvimento de Competências Gerenciais na Prática dos Gestores no Contexto de uma IFES Centenária.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Embora a influência política seja importante para a escolha do gestor, a experiência acadêmica e na gestão são observadas como competências, juntamente com as competências identificadas no dia a dia. • Embora a maioria dos gestores não tenha participado de cursos de capacitação gerencial, a experiência como servidores públicos e na prática gerencial permitiu que os gestores desenvolvessem competências para a gestão da IFES. • As competências que envolvem aspectos intrínsecos do gestor, denominadas interpessoais, desenvolvidas na prática gerencial, são preponderantes em relação às competências técnicas.

Fleck; Pereira (2011)	O perfil de competências gerenciais dos coordenadores dos Programas de Pós-graduação das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Rio Grande do Sul.	<ul style="list-style-type: none"> Os coordenadores identificam, em suas atividades, exigências de um perfil gerencial e observam, em sua forma de atuação, características deste perfil.
-----------------------------	--	--

Fonte: Extraído de Barbosa, 2015, pp. 59-60.

Com base no quadro acima e nas considerações quanto ao estudo supracitado sobre gerentes em organizações públicas, pode-se fazer duas constatações. Inicialmente, que as funções de gerente descrevem bem o que se observa no ambiente de uma coordenação de curso de graduação da UFRPE. Em consonância com as acepções de Marques (2011) e o estudo representado no quadro 1 de Fleck e Pereira (2011), o cotidiano do coordenador da universidade estudada é marcado pela exigência de um perfil gerencial, traduzido na dinâmica de situações imprevisíveis e das múltiplas e – frequentemente – simultâneas demandas que, de fato, fragmentam o seu trabalho.

Em segundo lugar, estes estudos reforçam a assertiva de que o professor exerce a atividade acadêmica de maneira simultânea à de gerente, mas sem o efetivo preparo para a função, conforme se depreende do trabalho de Piazza (1997), Silva (2003) e Salles e Villardi (2014) constantes no quadro 1. Essa afirmação é reiterada por Marra (2006, p. 254) ao apontar que “o movimento de professores para posições administrativas não é acompanhado de um treinamento formal e eles acabam tendo que aprender por tentativa e erro”.

Assim sendo, ainda que se trate de uma posição administrativa, o cargo de coordenador de curso é uma cadeira de assento exclusivo de docentes. No

entanto, para além das atividades administrativas a serem executadas, uma terceira observação sobre as tarefas desempenhadas pelo docente ocupante de cargos de gestão no âmbito das coordenações didáticas inclui as relações que ele, enquanto gestor, precisa protagonizar ou mediar no exercício da sua atividade.

A condução da função de coordenar o curso passa, necessária e fortemente, por um processo de natureza política, de construção e manutenção ou quebra de redes de poder que se estabelecem nas relações entre os sujeitos que estão presentes no contexto deste recorte universitário. Partindo da figura do coordenador, as relações são construídas entre este o corpo docente, os discentes, os técnicos-administrativos, a direção do departamento ao qual o curso se vincula e, de modo geral, com as demais instâncias administrativas às quais a coordenação didática se subordina ou se relaciona dentro da comunidade universitária.

Para Souza (2012, p. 159), a ação do gestor deve ser entendida como um processo político, pautada por disputas de poder que podem ser implícitas ou explícitas. Nesse sentido, “a gestão é a execução da política, é por onde a política opera e o poder se realiza”. Dessa forma, a ação administrativa não está dissociada do elemento poder, que permeia a atuação do gestor e o arranjo relacional presente no contexto das coordenações.

Em determinados momentos, o coordenador de curso atua como um mediador, gerenciando situações entre professores e alunos, professores e professores ou alunos e alunos. Em outros momentos, o seu perfil volta-se primordialmente para exercer o poder a ele conferido pelo cargo. Sobre o processamento dessas relações que envolvem o poder estão concentradas as intencionalidades desta pesquisa. Inicialmente, este poder faz referência ao poder de decisão, que é, *a priori*, descentralizado pela existência do Colegiado de Coordenação Didática (CCD); e ao poder de mando, exercido no dia-a-dia, monocraticamente, prescindindo de decisões coletivas.

Sobre essas questões, a partir do entendimento dos aspectos históricos e conceituais das coordenações didáticas e do posterior delineamento da figura e atribuições do docente no exercício da gestão, sobretudo aquele inserido no campo das coordenações de curso, convém apresentar o referencial teórico

norteador das questões atinentes ao segundo eixo conceitual desta pesquisa, no que diz respeito às relações de poder que tangenciam este cenário.

2.2 Sobre o poder

Para Perissinotto (2007), a acepção de poder, tal como de outras abstrações, surge de uma combinação histórico-sociológica, na qual a sociologia tem condições de formular uma teorização a partir de dados angariados com o conhecimento do processo histórico pelo qual passou determinado evento estudado.

Nesse sentido, Weber compreendeu o poder sociologicamente a partir de reiterados vislumbres históricos que permitiram a generalização de um conceito sinótico de poder, definindo seu “tipo ideal” com base na probabilidade de imposição de uma vontade em uma relação social. Para autores como Foucault e Bourdieu, a partir do conceito de “estrutura”, que seria um grupo de relações sociais reiterada e paradigmaticamente observado, tem-se o poder como estrutura hierarquizada na qual um sujeito tem acesso diferenciado a determinado recurso estratégico (PERISSINOTTO, 2007).

Desse modo, exprimir o que é o poder ou desenvolver para ele um conceito, torna-se completamente improvável dentro de uma concepção unívoca. Assim, as definições de poder são autorais, ainda que a ideia de poder remeta quase sempre a hierarquia, autoridade, coerção, imposição e que tais palavras-chave estejam frequentemente presentes nas teorizações sobre poder e construções conceituais deste instituto.

Estes termos mencionados expressam o senso comum no que diz respeito ao significado de poder e denotam palavras ou ideias “negativas”, por falta de um termo melhor para se empregar. No entanto, há autores, tal como Talcott Parsons (1968, apud LEBRUN, 2003), que embora concorde conceitualmente com um dos termos indicados, entendendo que poder é sinônimo de dispor de autoridade, sua definição trata deste conceito sob uma perspectiva diferente, que aqui nomeio “positiva”, em contraponto ao termo utilizado anteriormente, por girar em torno da noção de confiança.

Para ele, antes da característica coercitiva, hierárquica, impositiva e conflituosa do poder, a essência dessa abstração passa pelo fato de que um sujeito disponha de um capital de confiança diante de determinado grupo social, a ponto de este grupo delegar ao detentor do poder a promoção dos objetivos daquela coletividade.

Similar raciocínio sobre ir de encontro a uma visão amplamente propagada, mas puramente negativa do poder é evidenciada na obra de Foucault (1979, p. 8):

Ora, me parece que a noção de repressão é totalmente inadequada para dar conta do que existe justamente de produtor no poder. Quando se define os efeitos do poder pela repressão, tem-se uma concepção puramente jurídica deste mesmo poder; identifica-se o poder a uma lei que diz não. O fundamental seria a força da proibição. Ora, creio ser esta uma noção negativa, estreita e esquelética do poder que curiosamente todo mundo aceitou. Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.

Tanto Parsons quanto Foucault defendem – este mais explicitamente que aquele –, ainda que sob vieses e motivações distintas, que o poder não precisa e não deve ser visto, necessariamente, sob o ponto de vista do conflito, perpassando pela ideia de força, como comumente é compreendido.

Essa posição respalda o argumento de que existem relações de poder plenamente pacíficas, o que é coerente com a ideia do próprio Foucault (1979) sobre o que diz respeito ao modo pelo qual se adquire (ou não) o poder. Para este teórico, o poder não se apreende ou adquire por um sujeito, pois considera-se presente nas relações sociais de um modo geral e constante.

Tal entendimento diverge da concepção Weberiana, por exemplo, que faz presumir o poder enquanto algo suscetível à posse por determinado sujeito ou grupo (WEBER, 1991). De modo a sistematizar as concepções dos principais teóricos estudiosos do tema, o ponto seguinte se propõe a expor as definições clássicas de poder e a apresentar o modelo proposto por Isaac Reed, um dos autores norteadores desta pesquisa, conforme se coloca a seguir.

2.2.1 Concepções teóricas acerca do poder

No campo das ciências sociais e ciência política, o conceito de poder é um dos mais controversos e contestados (PERISSINOTTO, 2008; ALMEIDA, 2016). Àqueles que pretendem pesquisar o tema, adverte Perissinotto (2008) quanto a grande chance de sobrevir ao estudo dificuldades no que diz respeito à pluralidade, instrumentalização e justaposição das definições existentes.

A despeito da referida multiplicidade conceitual, alguns teóricos lançaram bases para a compreensão dos estudos que cingem o poder e suas relações. Neste ponto, é indispensável trazer a teoria de Weber, que estudou o poder e suas características, empreendendo análises entre as relações de poder e os fenômenos políticos relacionados. Dessa forma, a produção de Weber pode ser entendida como um ponto de partida para teorias contemporâneas acerca do poder nas ciências humanas (PEDROSO, 2014), ainda que contribuições importantes tenham sido feitas em sentidos distintos da obra weberiana.

Weber teorizou o poder tangenciando a abordagem de conceitos como dominação, autoridade, obediência, mas sua definição para o poder foi explícita: “a probabilidade de um ator, numa relação social, estar numa posição de fazer valer a sua vontade mesmo existindo resistência” (WEBER, 1991, p. 83). Sua análise incluiu a concepção de classes e o poder aplicado às organizações políticas, como é o caso das universidades, dando relevância à burocracia como o meio mais racional de exercício do poder (CASTRO, 1998).

Bourdieu estudou o poder a partir da ideia de construções simbólicas. Ele também trabalhou o conceito de dominação, tida como uma estrutura injusta alicerçada no provimento de privilégios em benefício de poucos. Observou a ocorrência de certa naturalização das condições de existência que deveriam ser inadmissíveis, como expressão de uma violência simbólica ou invisível, praticada por instrumentos de poder igualmente invisíveis, mas ignorados como arbitrários e gerados por força da comunicação ou do (des)conhecimento (ROSA, 2017).

O poder bourdieusiano, simbólico e “quase mágico” (BOURDIEU, 1989, p. 13), é capaz de transformar a ação dos sujeitos das relações sociais,

fazendo alcançar efeitos que se alcançariam por meio da força, física ou econômica (ROSA, 2017). Para Bourdieu, o poder legítimo disfarça sua força, pois a ação não necessita apoiar-se em meios físicos para obter resultados eficazes, mas produz efeitos reais quando é reconhecido (CASTRO, 1998).

A visão de poder na teoria de Foucault é dinâmica. Para ele, o poder se faz dentro das relações, e delas decorre. Na concepção foucaultiana o poder é produtor e produto ao mesmo tempo: o sujeito cria e é criado pelo poder (PEREIRA, 2016). Essa mesma troca também é feita na perspectiva do binômio saber-poder, na medida em que Foucault teoriza a impossibilidade de se exercer o poder sem o saber e, igualmente impossível que o saber não gere poder (FOUCAULT, 2010). Nesta visão, o poder deixa de ser encarado como acessório ou atributo de um sujeito, não havendo o entendimento do poder no sentido de posse, de quem tem ou quem não tem poder, pois ele é praticado em todo o tempo, permeando as interações sociais (FOUCAULT, 1979).

Foucault defende que o poder circula entre duas esferas, ambas capazes de gerar argumentos legítimos, em torno das quais estariam as práticas de poder, sendo que uma delas está para a ciência e a outra se constitui a partir de elementos culturais-ideológicos (ARAÚJO, 2010).

Mais recentemente, outro autor, Steven Lukes, teorizou o poder sob a perspectiva da tomada de decisão (ALMEIDA, 2016). Lukes lançou uma “visão radical”, título de sua obra, sobre a questão do poder, criticando definições cujo pilar é erguido em torno da noção de conflito de vontades. A crítica se respalda no argumento de que este tipo de definição evidencia, dentro dela própria, o alicerce empírico da afirmativa e, assim sendo, as relações de poder se auto-revelariam (PERISSINOTTO, 2007).

Nesse sentido, Lukes propõe o estudo do poder com base no consentimento do sujeito que atua na posição de dominado na relação, ou seja, advoga “a ideia de que um dado consenso pode ser o resultado de relações de poder [...], de interações que levam os dominados a desejarem coisas que de outro modo não desejariam” (PERISSINOTTO, 2007, p. 316).

Realizando um apanhado conceitual que leva em conta argumentos das principais teorias sociológicas do poder, lendo-se Lukes, Bourdieu e Foucault, o

pesquisador Isaac Ariail Reed sugere um modelo dimensional de análise do poder, o qual será somado aos demais teóricos referenciais para o presente estudo.

Reed procura apoiar sua teoria partindo da análise causal do poder como justificativa para a epistemologia dos conceitos apresentados. Assim, sugere que a multiplicidade de mecanismos de causa do mundo social pode fundamentar o entendimento das distintas dimensões que possui o poder, devendo residir aí a base da pesquisa social sobre o tema.

Inicia o debate corroborando a problemática colocada por Perissinotto (2008), mencionada no princípio deste subcapítulo, a respeito das disputas e contestações conceituais sobre as múltiplas definições do poder. Cita Lukes ao registrar que este autor tentou solucionar o referido problema ao propor limites exatos para o que se pode conceber como poder, havendo também outras propostas de solução como a de simplesmente assumir a generalidade da questão e entender o poder como um conceito polissêmico.

Após levantar um aporte teórico dos debates sociológicos sobre fontes de poder, Reed classifica em três eixos de debate a produção sobre o tema. O primeiro versa sobre a diferença entre “poder de”, no sentido de capacidade, e “poder sobre”, no sentido de dominação (ALMEIDA, 2016). Aplicado à pesquisa, a partir deste eixo seria possível identificar a interdependência entre a capacidade e a dominação presentes em uma relação social. O segundo eixo tem origem na teoria weberiana e trata das fontes do poder social – sob os aspectos político, econômico e social – e a interação entre elas. O último eixo apoia-se na pesquisa de Lukes, abordando três dimensões para a fonte política de poder (REED, 2014). Na análise de uma relação social concreta de poder, estes eixos propostos podem ser mesclados entre si.

Desprovido da intenção de encerrar epistemologicamente as disputas ontológicas do campo estudado, mas no intuito de incrementar a capacidade de explicação do funcionamento das relações de poder no mundo, Reed apresenta uma tipologia das dimensões de poder. Considerando a complexidade destas relações, o próprio Reed define esta tipologia como provisória, ainda que defenda sua utilidade para fazer compreender tais interações a partir da análise da conexão entre poder e causa, onde a noção

de causalidade se presta a aclarar a presença do conceito poder (REED, 2014).

Essa construção tipológica envolve três direções de poder-causalidade, sendo a primeira a relacional-realista, na qual o poder deve ser visto a partir de “relações entre atores ou entre posições numa estrutura social” (REED, 2014, p. 482), podendo ocupar-se dos estudos sobre origens não sociais do poder, a exemplo da genética, aspectos psicológicos ou cognitivos. A segunda perspectiva é a discursiva-hermenêutica, abordagem que pretende encontrar uma formação discursiva como mecanismo direcionado a evidenciar o poder, inclusive em discursos cujo sentido mostra-se intencionalmente vago ou ambíguo. Por fim, a terceira perspectiva de poder-causalidade é a performática-pragmática. Esta abordagem entende o funcionamento da vida social a partir da noção de ação criativa ou criatividade situacional. Remete-se a um cenário de atores que se deparam com situações-problemas e reagem de maneira relativamente habituais. Em resposta às situações, a ação se dá em performance, podendo referir-se à esfera individual, em interações intersubjetivas, ou à esfera macro, tal como as performances midiáticas, orientadas à coletividade (REED, 2014).

No ponto chave da pesquisa, Reed inicia a abordagem dimensional do seu modelo, indicando sua intencionalidade de promover um melhoramento nas ferramentas conceituais a fim de auxiliar as pesquisas sobre poder. Sugere que as perspectivas causais apresentadas sejam utilizadas em um enfoque multidimensional do poder:

Essa abordagem deve funcionar como tipologia operacional, que pode ser operada de várias maneiras, e sua utilidade ocorre precisamente na medida em que permite um exame de como as diferentes dimensões do poder interagem, condicionam umas às outras e se desenvolvem historicamente (REED, 2014. p. 488).

São três as definições propostas, inserindo o poder nas seguintes dimensões: relacional, discursiva e performática. O poder relacional diz respeito ao alcance ou capacidade das relações entre sujeitos interferirem nas ações de outros sujeitos, seja controlando-as, limitando-as, dirigindo-as em benefício próprio. O poder discursivo diz respeito à capacidade de controle de ações de sujeitos através das construções de significação, percepção e simbolização presentes no discurso direcionado a um ator a ele submetido.

O poder performático alude às ações e interações produzidas que resultam no controle ou coordenação das ações dos atores para os quais a performance foi dirigida (REED, 2014).

As três dimensões de poder de Reed são associadas a uma ação/relação/expressão produzida por um sujeito, individual ou coletivo, direcionada a outro sujeito, podendo também ser individual ou coletivo, que tem como resultado principal o controle da ação do sujeito para o qual se apontou a manifestação, sendo completamente possível analisar, em um mesmo evento, os três aspectos dimensionais do poder, relacionando-os entre si.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Problema

O método científico é necessariamente voltado para a investigação. Para Lakatos e Marconi (2003), somente considera-se alcançado este objetivo quando, entre outras etapas, sejam cumpridas as fases da colocação precisa do problema a ser perseguido e a tentativa de sua solução com auxílio de meios identificados. Segundo Gil (2002), pode-se decidir o problema com vistas a preencher um propósito de ordem intelectual, quando a pesquisa tem o intuito de conhecer determinada situação, ou de ordem prática, quando a pesquisa se presta a fazer algo com maior eficiência ou eficácia.

Tendo em conta a aceção acima, o presente trabalho se classifica em um estudo de ordem prática, considerando que a resposta ao problema da pesquisa, qual seja, a respeito de como se processam as relações de poder protagonizadas pelos docentes que assumem o cargo administrativo de coordenadores de cursos de graduação na UFRPE, oferece bases para abordar a referida problemática de maneira mais eficiente, tendo em vista o nível mais operacional da coordenação de graduação, e mais eficaz, tendo em vista o nível mais gerencial daquele órgão.

Postas considerações, cumpre indicar a hipótese, a classificação da presente pesquisa com relação ao tipo, a seleção da população, bem como o instrumento de coleta de dados a ser utilizado e o modo de análise e interpretação dos resultados. É o que se abordará nas subseções adiante.

3.2 Hipótese

Após a colocação do problema, a pesquisa científica deve construir uma proposição passível de ser testada como forma de solução para o problema proposto, a qual se denomina hipótese. Elas podem ser casuísticas, quando se trata de uma afirmação sobre fato, objeto ou pessoa; podem fazer referência à frequência de acontecimentos e podem estabelecer relação entre variáveis. Além disso, ela pode ser formulada a partir da observação ou dos resultados de outras pesquisas (GIL, 2002).

Considerando que, na maior parte dos casos, são professores os responsáveis pelo andamento administrativo de uma universidade, Marra

(2006) investigou, a partir de um estudo de caso em uma universidade federal brasileira, o processo de transformação do docente em chefe de departamento ou coordenador de curso, sendo denominado gerente no referido estudo.

Uma das conclusões do estudo supracitado foi de que o gerente universitário, em regra, não possui formação administrativa e somente vem a tomá-la de maneira empírica. Além disso, os gerentes negaram de maneira clara a vontade de ocupar a função, mas acabaram assumindo o cargo por motivações diversas.

Concordando com as constatações do estudo acima e tomando tais resultados como pressuposto, a presente pesquisa parte da premissa de que os docentes inicialmente consideram suficiente a prática docente enquanto instância de preparação para aceitar ocupar o cargo de coordenador de curso, o que, posteriormente verifica-se que, de fato, auxilia nas atribuições do cargo sob o aspecto de mediação entre as relações interpessoais existentes, mas não é capaz de englobar as necessidades administrativas e de gestão.

A partir da minha experiência prático-profissional no trato cotidiano com professores e coordenadores de curso, o discurso habitualmente proferido por estes docentes leva à construção de tal premissa e permite acrescentar que muitos consideram ínfima ou desestimulante a recompensa financeira relativamente ao trabalho realizado e responsabilidades assumidas, ou ainda declaram como ponto de entrave a falta de preparação ou treinamento para o exercício da função, antes e durante o mandato.

Considerando estas suposições, parcialmente corroboradas pelo embasamento científico trazido no início desta seção, a hipótese formulada por este estudo é a de que os professores não são, via de regra, preparados para tornarem-se gestores de coordenações de curso superior, porém, dentre a parcela daqueles docentes que, apesar disso, assumem este tipo de função, tal envolvimento é pautado pela intencionalidade de protagonizar relações de poder existentes no contexto universitário.

Conforme a classificação de Gil (2002), a hipótese lançada por esta pesquisa é casuística, tendo em vista que estabelece uma característica ou ação (intenção em adquirir poder) originada de determinadas pessoas

(docentes) em referência a uma situação (assunção do cargo de coordenador de curso). Além disso, foi construída com base em ambos os recursos de formulação, isto é, utilizando tanto a observação quanto o resultado de uma pesquisa.

3.3 Classificação da pesquisa

Além da classificação do problema e construção de hipótese, toda pesquisa pode ser enquadrada em um gênero, sendo predominantemente transitável pela via teórica, metodológica, empírica ou prática. Dificilmente é possível haver um tipo puro, de modo que deve se encaixar simultaneamente em mais de um gênero (DEMO, 1995). À semelhança dos gêneros, as técnicas para realização de uma pesquisa também devem ser sempre mescladas entre si para adequar-se ao problema investigado (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Estas técnicas podem ser classificadas em documentação e observação. A documentação divide-se em direta e indireta, sendo que a primeira consiste na obtenção primária de dados, pela via da pesquisa de campo ou laboratorial; e a segunda trata-se da pesquisa documental ou bibliográfica. A observação se desmembra em direta intensiva ou direta extensiva, sendo a intensiva feita através da observação ou entrevista, enquanto a extensiva utiliza o instrumento do questionário, formulário, técnica mercadológica ou medidas de opinião e atitudes (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Quanto ao gênero, adotando a concepção de Demo (1995), o presente estudo classifica-se como metodológico-empírico, tendo em vista que a pesquisa metodológica visa discutir abordagens teórico-práticas a partir de instrumentos determinados e a pesquisa empírica dedica-se a descortinar a parte mensurável da realidade social.

Desta forma, do ponto de vista metodológico, ocorre tal como se procederá nesta pesquisa, cuja investigação terá enfoque no eixo teórico das relações de poder presentes na atuação dos docentes coordenadores de curso na UFRPE. Do ponto de vista empírico, a pesquisa se propõe a investigar, através do instrumento de coleta de dados escolhido, a presença e o processamento das relações de poder dentro das coordenações, a partir das

dimensões de relacionamento, das construções dos discursos e a performance dos docentes gestores em sua atividade.

Quanto à técnica utilizada para a realização da pesquisa, considerando a definição de Lakatos e Marconi (2003), este estudo foi realizado através da pesquisa documental indireta, por meio da pesquisa bibliográfica, que é a fase da pesquisa destinada a recolher informações sobre o campo estudado por meio de fontes secundárias. Diferentes das fontes primárias, circunscritas a documentos, as fontes secundárias referem-se às bibliografias de acesso público, a exemplo de livros, pesquisas e teses tais quais as fontes utilizadas neste trabalho.

Com referência à opção metodológica a ser aplicada ao presente trabalho, elegeu-se a pesquisa qualitativa, tendo em vista o caráter subjetivo do estudo, cujo objetivo propõe-se a compreender e explicar relações de poder por meio de dados narrativos calcados em experiências individuais dentro de um processo social. Desse modo, este método mostra-se mais adequado ao tipo de estudo em tela, em detrimento da pesquisa quantitativa, conforme aponta Minayo (2002, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Quanto aos objetivos, para Gil (2002), as pesquisas podem ser classificadas em três grupos, a saber: pesquisas exploratórias, descritivas ou explicativas. As pesquisas exploratórias tem o fito de aprimorar ideias, promovendo maior familiarização com o problema a fim de explicá-lo melhor ou formular hipóteses. As pesquisas descritivas se prestam a estudar e descrever características de um grupo.

Já as pesquisas explicativas – e nesta classificação se enquadra o presente estudo –, têm o objetivo de identificar fatores que contribuam ou determinem o acontecimento de fenômenos. Tendo isso em vista, esta pesquisa é explicativa porque precisará passar pela identificação do tipo e da característica do poder exercido ou utilizado pelo docente-gestor, bem como o

levantamento das dimensões de poder existentes no cenário da pesquisa, com vistas a explicar como se dão tais relações no contexto estudado.

3.4 População

O conceito de população é entendido por Lakatos e Marconi (2003) como o conjunto de seres que tenham no mínimo uma característica em comum. Para se delinear a população ou universo, deve-se explicar quais objetos ou pessoas serão pesquisados, a partir da enumeração de suas características.

A população ou universo desta pesquisa abrangeu a totalidade dos coordenadores de cursos de graduação da UFRPE lotados na sede, independente de faixa etária e tempo de função, cujos mandatos estavam em vigor no mês da coleta de dados. Sendo o instrumento de coleta de dados proposto aos coordenadores de todos os cursos da sede, numericamente essa população foi de 24 indivíduos, que é o número de cursos de graduação atualmente existentes nesta unidade acadêmica da universidade.

Uma vez que o instrumento de coleta de dados foi pela via dos questionários, conforme se abordará na seção subsequente, importa ressaltar um dado essencial sobre este procedimento para a obtenção dos dados que também diz respeito à população da pesquisa. O universo de 24 questionários respondidos significa a população ideal a ser alcançada para a pesquisa, no entanto, segundo Lakatos e Marconi (2003), os questionários encaminhados pelo pesquisador tem uma taxa de respostas de 25%, percentual que representaria o número de seis devoluções. Considerando baixo este número amostral, propôs-se que o estudo entende que houve representatividade nas respostas no caso de haver a devolução de mais da metade do universo total, número que corresponde a treze questionários respondidos.

3.5 Coleta e análise de dados

Tal como se antecipou na subseção anterior, quanto à coleta de dados esta pesquisa se utilizou, além da pesquisa documental indireta, da observação direta extensiva pela via dos questionários, conforme aceção de Lakatos e Marconi (2003).

O questionário foi estruturado com base em perguntas que objetivaram verificar se, na percepção dos sujeitos pesquisados, existem relações de poder, de que tipo são e como se dão estas relações no âmbito das coordenações de curso de graduação da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Para Gil (2002), o questionário deve conter informações sobre a entidade patrocinadora, os objetivos da pesquisa e importância das respostas para a realização do estudo, além disso, suas perguntas devem ser preferencialmente fechadas. Lakatos e Marconi (2003) acrescentam que o questionário deve ter sua extensão limitada, tendo em vista o rápido desinteresse e fadiga que pode causar se for muito longo.

Desta maneira, o questionário elaborado se inicia com uma apresentação, contendo nome da universidade, centro e curso de onde partem a pesquisa, além de um texto informativo que convida o coordenador a responder o instrumento, esclarecendo o objetivo da pesquisa, o anonimato das respostas e a importância da devolutiva. O texto se encerra com um prévio agradecimento e os dados da pesquisadora.

O questionário propriamente dito foi construído com base em cinco perguntas, entre fechadas e abertas, sendo uma delas uma pergunta condicional que, no caso da obtenção de resposta positiva, indica mais duas questões para resposta, o que faz totalizar, neste caso, sete perguntas para o questionário, caracterizando-o um instrumento relativamente curto.

Para cada pergunta elaborada, se fez corresponder a uma categoria para análise dos dados coletados. Dessa forma, a pergunta inicial, cuja categoria correspondente é “Categoria 1 – Experiência/Formação”, tem o intuito de investigar, quantitativamente, o número de coordenadores, dentre a amostra de respondentes, que possuía experiência e/ou formação para exercer a função. A resposta a esta pergunta pode ajudar a compreender se os docentes que se tornam coordenadores o fazem a partir de um movimento natural de continuação de formação, afinidade de experiências prévias, ou por razão distinta destes elementos.

A segunda questão, cuja categoria correspondente é “Categoria 2 – Motivação”, intenciona descobrir o que motivou o respondente a assumir a função de coordenador. Para tanto, são propostas sete opções, podendo o questionado marcar mais de uma e/ou adicionar alguma alternativa não relacionada, contendo razões que o levaram a querer para si as atribuições do cargo. Esta questão pretende descobrir se o interesse em ocupar o cargo de gestão passa pela intenção em ocupar uma posição de poder. Os dados obtidos com esta questão servirão para corroborar ou refutar a hipótese indicada na presente pesquisa.

Posteriormente, a terceira questão, cuja categoria correspondente é “Categoria 3 – Concorrência para o cargo”, é colocada com a pretensão de saber quantas chapas concorriam, além daquela que elegeu o respondente, à época do processo eleitoral. A pergunta tem a finalidade de compreender se houve, entre docentes, disputa pelo poder de ocuparem o cargo administrativo de coordenador de curso.

A quarta pergunta, cuja categoria correspondente é “Categoria 4 – Relações de Poder”, tem uma questão principal e condicional para a resposta de outras duas questões no caso de a resposta à pergunta principal ser afirmativa. A questão indaga se há relações de poder no contexto da coordenação do curso de graduação em que o respondente atua e, se respondida, esta questão permitirá compreender se, na percepção dos docentes gestores, a função de coordenador de curso se constitui em um lugar de poder.

No caso de responder sim a esta pergunta, duas novas questões surge como desdobramento daquela, de forma condicional. A primeira delas, denominada 4.a (vide apêndice A), indaga entre quais sujeitos essas relações existem. Na sequência, a questão denominada 4.b (vide apêndice A), indaga como se descreveriam tais relações. As questões 4.a e 4.b se respondidas, intencionam analisar o poder sob as dimensões propostas pelo modelo de Reed (2014).

Em seguida, a última pergunta, que corresponde à “Categoria 5 – Estratégias de Poder”, questiona se o docente, na posição de coordenador, se

utiliza de algum mecanismo ou estratégia de poder em seus discursos e em suas performances no contexto de sua atividade.

A análise do questionário pretendeu identificar como se dão as relações de poder no âmbito das coordenações de curso a partir da perspectiva dos docentes no desempenho da função de coordenador. O material obtido foi, a partir da categorização proposta, interpretado com base nos princípios da Análise de conteúdo, partindo do entendimento de que esta metodologia permite descortinar vieses não explícitos ou não aparentes nas narrações dos sujeitos, tal como aponta Bardin (2011, p. 15):

Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de “desocultação”, responde a esta atitude de voyeur de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico.

Nessa perspectiva, os questionários, sendo mistos, foram analisados quantitativa e qualitativamente em relação às questões fechadas e qualitativamente em relação às questões abertas, as quais foram analisadas a partir do conceito de unidade de significação temática, concebido por Bardin (2011, p. 135):

Na verdade, o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis.

A interpretação dos dados relacionou os resultados obtidos e a teoria aplicável ao eixo conceitual relativo ao poder e à docência, dispostos no referencial teórico da pesquisa.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

No presente capítulo serão apresentados e analisados os dados coletados na pesquisa, cujo objetivo foi identificar como se processam as relações de poder no contexto das coordenações de curso da UFRPE, a partir da percepção dos docentes-gestores.

O questionário foi proposto a todos os coordenadores de cursos de graduação da instituição pesquisada, via e-mail ou via contato telefônico, o que correspondeu à submissão do instrumento de coleta a 24 sujeitos. O encaminhamento do questionário via e-mail mostrou-se menos eficaz em relação à solicitação de contribuição para a pesquisa via contato telefônico: das 24 mensagens, apenas sete foram devolvidas.

Por outro lado, o contato telefônico, embora contasse com um tempo maior para obtenção das respostas, em virtude da necessidade de agendamento de horário com o sujeito pesquisado (agendamentos estes que, em média, ocorriam em prazos entre uma e duas semanas, desde o primeiro contato até o efetivo encontro), acarretou um número mais alto de taxa de respostas, contando com onze respondentes.

Dessa forma, dentre a população total do estudo, 18 foi o número de coordenadores que responderam ao questionário, o que corresponde a uma taxa de retorno de 75%; número que pode levar à afirmação de que houve representatividade nas respostas obtidas, além do que o percentual foi superior à taxa de 25% descrita por Lakatos e Marconi (2003) como sendo o retorno ordinário para a utilização desse tipo de instrumento de coleta.

Isso se deveu, provavelmente, ao fato de a universidade pesquisada representar uma comunidade reduzida, tomando do ponto de vista restrito ao campus Sede, no sentido de todos os setores serem relativamente próximos, o que facilita o acesso a qualquer deles, inclusive presencial, se necessário.

Complementarmente, outra explicação possível consiste no fato de que a pesquisadora, percebendo o baixo retorno pela primeira via escolhida – o envio por e-mail –, ter insistido através de outro meio, via telefone, pelo agendamento e posterior entrega do questionário *in loco*. Este modo de submissão do instrumento possibilitou uma prévia apresentação e um contato

pessoal entre pesquisador e pesquisado, além de uma explicação também pessoal acerca do instrumento e sua importância para a pesquisa, o que levou, nessas situações, praticamente à irrecusabilidade quanto ao preenchimento solicitado, nos casos em que foram possíveis o prévio agendamento do encontro por parte do sujeito pesquisado. Após a coleta e categorização das respostas, procedeu-se à análise dos dados a partir de cada uma das cinco categorias propostas, conforme exposição subsequente.

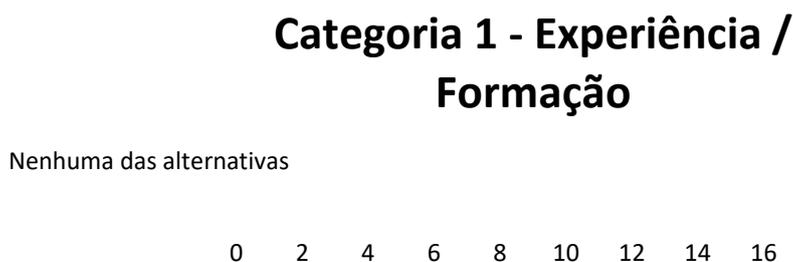
4.1 CATEGORIA 1 – Experiência/Formação

A primeira categoria teve o intuito de verificar se o docente que alcançou a posição de gestor com o cargo de coordenador de curso de graduação possuía experiência e/ou formação prévias, condizentes com o exercício da função. Com esta informação, pretendeu-se averiguar se o docente, ao ocupar o cargo de gestão, buscou seguir um fluxo natural advindo de sua eventual formação ou experiência ou, do contrário, se a escolha em exercer tal função administrativa partiu de fonte diversa desta.

Dessa forma, a pergunta de número um do questionário: “Possuía experiência ou formação em gestão antes de exercer a função de coordenador(a)?”, que atendeu a esta categoria, teve como opções de resposta dois campos próprios para, em caso positivo, especificação da experiência/formação do respondente e, em caso negativo, a possibilidade de marcar “Nenhuma das alternativas”.

Os dados encontrados foram representados no gráfico a seguir:

Figura 2: Gráfico de resultados da “Categoria 1 – Experiência / Formação”.



Fonte: Autoria própria.

Dentre os 18 coordenadores, apenas três responderam que detinham formação ou experiência anterior à assunção do cargo. Entre os três, apenas um assinalou possuir cumulativamente formação e experiência; os demais afirmaram possuir experiência, no entanto, um deles fora do nível do ensino superior, sendo na seara da supervisão escolar.

A partir destes dados, é possível inferir que, de modo geral, o docente que aspira tornar-se gestor no âmbito de uma coordenação de graduação não possui experiência ou formação para conduzir as atividades do cargo, sendo uma questão aparentemente dispensável.

Essa prescindibilidade da formação ou da experiência para a gestão é reforçada pela instituição universitária, enquanto responsável pela definição das regras para o exercício de tal função, na medida em que dispor destes conhecimentos não é requisito para ocupar a coordenação. Portanto, a ausência destes elementos não se afigura como empecilho para o exercício da gestão, bastando, para isso, que o eleito seja docente, conforme estipulado no Estatuto e Regimento Geral da UFRPE, no qual a atividade administrativa universitária do coordenador de curso é “privativa de professor de ensino superior” (UFRPE, 1985, p. 82).

Os dados obtidos com a pergunta referente a esta categoria corroboram com o que foi afirmado no referencial teórico da pesquisa, no que tange a este tópico (MARRA, 2006; SILVA, 2003; SALLES; VILLARDI, 2014; PALMEIRAS; SZILAGYI, 2011; PIAZZA, 1997; apud BARBOSA, 2015), no sentido de que os coordenadores não são efetivamente preparados para a gestão.

Por outro lado, considerando a experiência ou formação voltadas para a gestão enquanto saberes pertinentes ao seu exercício, a ausência destas leva à reflexão a respeito da concepção foucaultiana do binômio “poder-saber”. É claro que, mesmo na condição primeira de docente, o docente-gestor angariou saberes que podem ser perfeitamente aplicáveis ao exercício do cargo de coordenador, no entanto, sem uma formação ou experiência neste campo, lhe faltarão saberes outros que deem conta das especificidades do processo de gerir, que passa pelos conhecimentos administrativos, gestão de pessoas e conflitos, expertise sobre procedimentos burocráticos, entre outros.

Partindo dessa perspectiva, pode-se dizer que o resultado obtido na presente categoria opôs-se ao entendimento de Foucault (2010, p. 30), sobre a

relação direta entre o “poder-saber” e a correlação existente entre um campo do saber e a geração de poder:

Temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder. Essas relações de “poder-saber” não devem então ser analisadas a partir de um sujeito do conhecimento que seria ou não livre em relação ao sistema do poder; mas é preciso considerar ao contrário que o sujeito que conhece, os objetos a conhecer e as modalidades de conhecimentos são outros tantos efeitos dessas implicações fundamentais do poder-saber e de suas transformações históricas. Resumindo, não é a atividade do sujeito de conhecimento que produziria um saber, útil ou arredo ao poder, mas o poder-saber, os processos e as lutas que o atravessam e que o constituem, que determinam as formas e os campos possíveis do conhecimento.

Pensando que, ao indicar que o poder é produtor do saber e também é produto de campo correlato do saber, Foucault, certamente, não enunciou que qualquer saber gera qualquer poder ou vice-versa, mas que há uma correspondência entre ambos.

Diante disso, ao chegar à verificação de que a quase totalidade de docentes que se lançaram a coordenadores de curso não possuía os saberes específicos do campo da gestão através de formação ou experiência para o cargo, pode-se apreender que o “saber gerir” não foi um elemento determinante para a produção do poder correspondente, do qual vem a ser imbuído o docente ao tornar-se gestor.

Por fim, considerando a população respondente, a enorme parcela de docentes-gestores que sinalizou a ausência de experiência e formação para o exercício da gestão dos cursos, leva a compreensão de que o docente não tem seu interesse despertado em ocupar o cargo de coordenador de curso a partir da afinidade com a atividade administrativa, experiência prévia com a gestão, ou em um movimento de continuidade de formação, mas sim por motivação diversa, tal como se discutirá mais especificamente na análise da categoria seguinte.

4.2 CATEGORIA 2 – Motivação

Esta categoria se propôs a compreender o motivo ou os motivos que levaram o docente a optar por ocupar a coordenação de um curso de

graduação. Pretendeu-se verificar, com as respostas à pergunta correspondente à segunda categoria se, dentre as motivações que levaram o docente a escolher tornar-se coordenador, havia algum elemento que passasse pelo anseio de conquistar uma posição de poder.

Nesse sentido, a segunda pergunta do questionário, qual seja, “O que o(a) motivou a assumir a função de coordenador(a)?”, teve as seguintes opções de resposta, não ficando o respondente restrito à seleção de uma única alternativa: “indicação (por supervisor, colegiado, departamento...)”, “percepção de gratificação”, “atração pelo poder ou *status* da posição”, “obter / vivenciar a experiência”, “ter visibilidade / poder decisório no contexto universitário”, “contribuição para progressão funcional / ascensão profissional”. Por último, facultou-se ao coordenador a opção de marcar a alternativa “outro”, com campo próprio para explicitar sua escolha.

Os dados coletados nesta seção indicaram uma mescla quanto à motivação assinalada pelos docentes-gestores respondentes, conforme representação visual abaixo:

Figura 3: Gráfico de resultados da “Categoria 2 – Motivação”.



Fonte: Autoria própria.

A maioria dos coordenadores escolheu a opção “outros” para indicar a motivação que o levou a assumir o cargo. Dentre os nove que apontaram esta opção, seis utilizaram a palavra “contribuição” para expressar que a razão ou uma das razões de terem optado por assumir o cargo de gestão consistiu em poder contribuir “com o curso”, de maneira geral, ou “com o processo de formação de professores do curso”, ou “com o desenvolvimento do curso” ou, ainda, “contribuir e ajudar professores e alunos”. Respostas residuais indicaram que a motivação foi “por necessidade da conjuntura”; “pelo compromisso e trabalho coletivo desenvolvido pelos docentes do curso” e “dar continuidade ao projeto das gestões anteriores”.

Sete pesquisados apontaram que a razão pela qual ocuparam o cargo de coordenador se deu em virtude de uma indicação, seja por supervisor de área, colegiado ou diretoria do departamento sob o qual está vinculado o curso. Esta opção foi a segunda mais escolhida. Depois dela, em número de marcações, veio a opção “obter / vivenciar a experiência”, selecionada por cinco coordenadores.

As opções “atração pelo poder ou *status* da posição”, “visibilidade / poder decisório no contexto universitário” e “contribuição para progressão funcional / ascensão profissional” foram selecionadas duas vezes. Neste ponto, é preciso chamar atenção para um fato que ocorreu durante a aplicação do questionário com um dos respondentes, o qual, oralmente, afirmou que, pessoalmente, não se importava com esse tipo de situação política (referindo-se a “aparecer” no cenário decisório da instituição) ou com a questão do *status* / posição – e por isso não selecionou a alternativa –, mas que seria hipocrisia dizer que isso não existe.

Nenhum dos coordenadores apontou a percepção de gratificação como sendo um elemento de motivação para a assunção do cargo.

Considerando o intuito a ser alcançado por esta categoria, a respeito de saber se a motivação para assumir a função de gestão passa por elementos que tangenciam o poder, pode-se entender que a pequena expressividade na escolha de opções que representem a motivação pautadas em questões que tragam explicitamente a palavra “poder” – tais como as opções “atração pelo poder ou *status* da posição” e “ter visibilidade / poder decisório no contexto universitário” –, possivelmente se deva à atribuição conceitual ordinariamente

feita à esta palavra, cuja associação pode ser feita mais comumente a partir de uma essência de cunho negativo, tal como diz Foucault (1979, p. 8):

[...] identifica-se o poder a uma lei que diz não. O fundamental seria a força da proibição. Ora, creio ser esta uma noção negativa, estreita e esquelética do poder que curiosamente todo mundo aceitou.

Nessa perspectiva, não é improvável que os respondentes, ao abraçarem esta acepção comum e negativa do poder, não quisessem parecer autoritários, vaidosos ou ambiciosos ao indicarem aquelas alternativas, dado o caráter altamente pessoal e subjetivo da resposta, tendo em vista que a motivação passa também por questões íntimas, que facilmente podem cair no campo do “não dito”, ainda que se tratasse de um instrumento de coleta de dados no qual se ressaltou o completo anonimato.

Levando em consideração os resultados da categoria anterior, pode-se depreender que, tendo-se constatado a ausência de experiência e formação geradoras de competências específicas para o exercício da função de gestor, este fator pode ser descartado enquanto possível elemento motivador, tendo em vista que não há a existência de um movimento de continuidade de uma atividade anterior nesse sentido, mas sim de inovação e acréscimo em sua atuação profissional.

A partir dessa reflexão, ao analisar a resposta “colaboração com o curso”, que teve a maior expressividade constante nos resultados acerca da motivação ou interesse que levaram o docente a ingressar no cargo de gestor na coordenação, pode-se dizer que o desejo de colaborar com o curso, ainda que seja um fato plenamente válido e bem-vindo, se aliado ao desconhecimento do processo de gerir, possivelmente, venha a trazer consequências para a prestação do serviço na universidade, no sentido da falta de uniformidade na realização de procedimentos, a descontinuidade do serviço na mudança de gestão e a sensação, por parte do usuário, de que cada setor da instituição, ainda que possuam finalidades semelhantes, pratiquem ações, cada qual, à sua maneira. Essa ideia é corroborada por Zabalza (2011, p. 162):

[...]el profesorado universitario, en él se integran unidades de competencia que pertenecen a rangos diversos de actividades (investigación, docencia, gestión, extensión cultural) la formación para ejercerlas debe cubrir todo el espectro de actuaciones posibles. Con frecuencia, la gestión se basa en el amateurismo, y ese planteamiento resulta cada vez menos apropiado en unas instituciones cada vez más complejas, en las que se manejan

cantidades considerables de dinero y se gestionan inmensos recursos tanto humanos como técnicos. No es éste el tema que yo debo abordar aquí puesto que estamos hablando de formación para la docencia, pero parece claro que la formación ha de abarcar también los otros ámbitos de dedicación del profesorado universitario. El modelo gerencialista al que se están orientándose muchas universidades, la necesidad de buscar fuentes de financiación complementarias, el fuerte incremento de las relaciones interinstitucionales, etc. obligan a prestar cada vez mayor atención a los problemas de la gestión y de la coordinación de la actividad de las diversas instancias implicadas.²

Com relação à segunda resposta mais escolhida pelos coordenadores, que tratou sobre o fato de se ter ocupado o cargo de coordenador em virtude de uma indicação, é possível supor que, eventualmente, a situação de indicação, a depender de por quem foi feita, pode vir a representar uma movimentação oriunda de relações de aspecto político no âmbito das coordenações, o que não importa em nenhuma anormalidade, tendo em vista a concepção de Souza (2012, p. 159), na qual “a ação do gestor deve ser entendida como um processo político, pautada por disputas de poder que podem ser implícitas ou explícitas”.

Como limitação da pesquisa, não se perguntou, no instrumento de coleta de dados, em um campo complementar ao espaço reservado à escolha da opção “indicação” a informação de por quem o respondente havia sido indicado.

No entanto, caso os coordenadores que assinalaram esta opção tenham assumido o cargo a partir de uma indicação de pessoa hierárquica, administrativa ou simbolicamente superior, ou colegiado cuja representatividade possua evidência no contexto universitário, seria possível visualizar a configuração de uma relação de poder, a partir da perspectiva acima referenciada, levando o docente que, antes não desejaria ocupar a

² “[...]o corpo docente universitário, inclui unidades de competência que pertencem a diversas faixas de atividades (pesquisa, ensino, gestão, extensão cultural) a formação para exercê-los deve cobrir todo o espectro de ações possíveis. Frequentemente, a gestão é baseada no amadorismo e esta abordagem está se tornando cada vez menos apropriada em algumas instituições, cada vez mais complexas, nas quais são movimentadas quantias consideráveis de dinheiro e inmensos recursos humanos e técnicos são geridos. Não é isso o tópico que eu deveria abordar aqui, já que estamos falando de formação para a docência, mas parece claro que a formação também deve abranger as outras áreas de dedicação do corpo docente universitário. O modelo de gestão que muitas universidades estão focando, a necessidade em procurar fontes de financiamento complementar, o aumento acentuado das relações interinstitucionais, etc. obrigar-nos a prestar uma atenção crescente aos problemas de gestão e coordenação da atividade das várias instâncias envolvidas.”

função, se constranja em oferecer resposta negativa ou se sinta pressionado pela sugestão e modifique sua atitude. Essa visão pode ser associada ao poder simbólico, teorizado por Bourdieu (1989, p. 13), no sentido de que, nesse contexto, o poder “é capaz de transformar a ação dos sujeitos das relações sociais”.

Considerando essa linha de raciocínio, ao descartar o ponto de interesse que se referiria à gestão, as motivações para assunção do cargo podem ser diversas, tal como a multiplicidade de respostas indicou. É possível, inclusive, que algumas delas não tenham sido apontadas, intencionalmente ou não, por razões subjacentes.

Sendo esse o caso, seria preciso investigar mais a fundo para entender melhor se, entre esse tipo de respostas não ditas, existe alguma que envolva o objeto da pesquisa, no sentido de esta motivação versar sobre o desejo em se ocupar um espaço de poder na universidade.

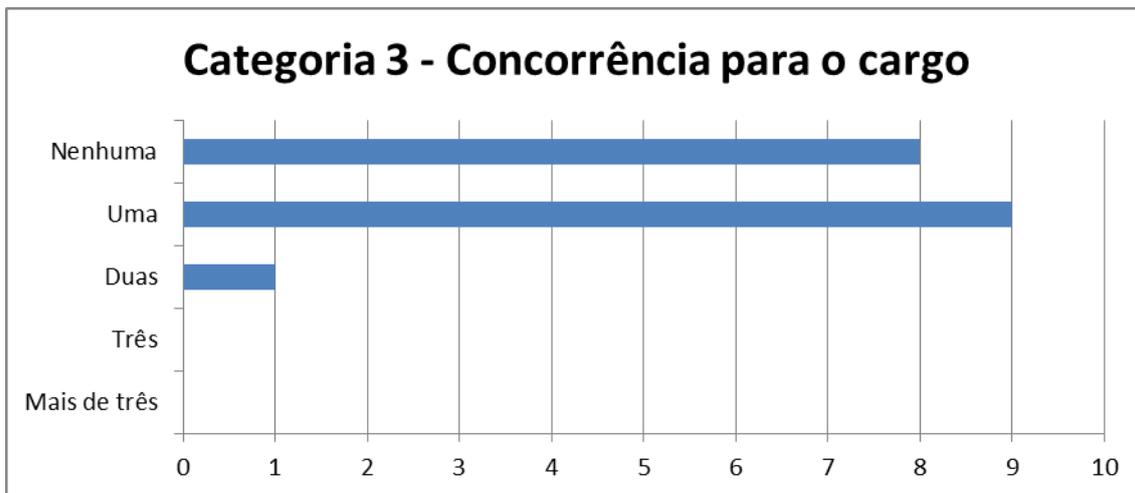
Para isso, se verificará indícios desse aspecto a partir da investigação da existência ou não de disputa pelo cargo, conforme se abordará na categoria seguinte.

4.3 CATEGORIA 3 – Concorrência para o cargo

A presente categoria teve por finalidade identificar se, no momento da consulta eleitoral para o cargo de coordenador, houve disputa pelo exercício da função. Para tanto, foi feita a seguinte pergunta: “Na ocasião da sua eleição, havia quantas chapas concorrendo à função, além da sua?”. Como opções de resposta, o docente-gestor poderia escolher “nenhuma”, “uma”, “duas”, “três” ou “mais de três”.

A resposta a esta questão ajudou a entender, a partir da verificação da existência ou não de um embate ou concorrência, se o cargo de coordenador de curso de graduação se constitui em um lugar de poder. Os resultados obtidos podem ser observados na representação gráfica a seguir:

Figura 4: Gráfico de resultados da “Categoria 3 – Concorrência para o cargo”.



Fonte: Autoria própria.

O resultado indicou que a maior parte dos gestores respondentes precisou disputar a consulta eleitoral com, pelo menos, outra chapa. Dentre os 18 coordenadores, nove deles concorreram com uma chapa. Oito gestores assinalaram que se elegeram em chapa única. Apenas um dos pesquisados assinalou que, além da sua chapa, mais duas concorreram à época da eleição. Nenhum dos coordenadores respondentes afirmou ter disputado a consulta eleitoral com três ou mais chapas, além da sua.

Os dados encontrados mostraram que 55% dos respondentes passaram por uma disputa para ocupar a função de coordenador. Esse resultado desconstrói uma visão comum dentro da instituição pesquisada de que raramente o cargo de coordenador de graduação é almejado, em razão da enorme responsabilidade e volume de atribuições para a baixa compensação correspondente. Apesar de o percentual não se distanciar absolutamente da metade, o resultado comporta relevância no sentido de que a função de docente-gestor no âmbito das coordenações de curso mostrou-se, na verdade, um lugar de poder cobiçado.

Não há como deixar de observar que, em comparação com os resultados da categoria anterior, um número bem parecido de respondentes assinalaram que a motivação em ocupar o cargo de coordenador partiu de uma indicação (sete), enquanto, nesta categoria, oito respondentes apontaram terem concorrido à função sem concorrência entre chapas. A partir disso,

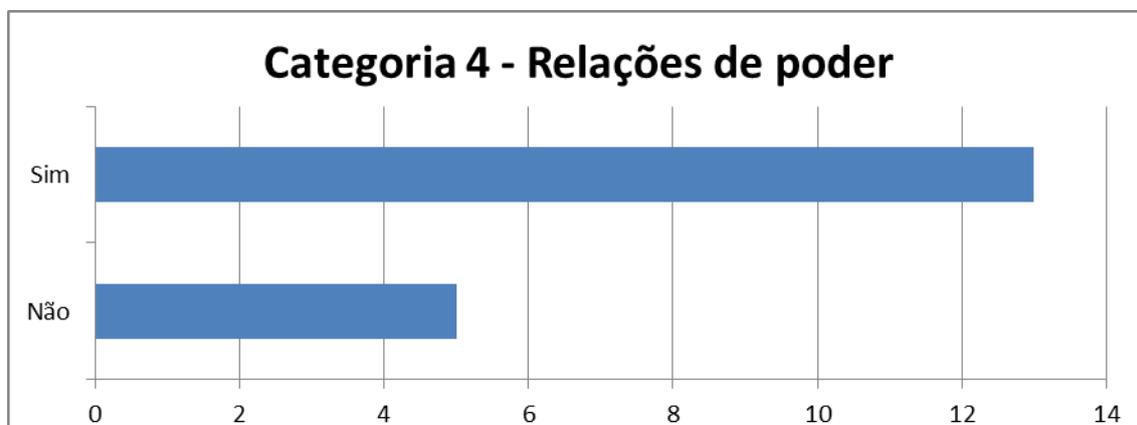
possível dizer, por associação, que, aparentemente, quando não há disputa pela posição, é provável que os nomes a serem apresentados na consulta eleitoral tenham sido encaminhados através de uma indicação, em um movimento político ou colaborativo de “rodízio” entre os sujeitos que compõem o corpo docente de determinado curso.

4.4 CATEGORIA 4 – Relações de poder

A quarta categoria pretendeu verificar se os coordenadores pesquisados enxergam a coordenação do curso como um lugar de poder. Para isso, a seguinte pergunta foi proposta ao respondente: “Existem relações de poder na coordenação do seu curso?”. Esta questão buscou entender se, na percepção dos docentes respondentes, o cenário da coordenação está ou não inserido em uma lógica pautada em relações de poder. Como decorrência disso, a resposta à pergunta também pôde ajudar a compreender se o coordenador, enquanto responsável por este cenário – a coordenação –, se percebe um ator das relações de poder lá existentes ou, ainda, se o acúmulo das atividades de docência e gestão e a transformação de docente em docente-gestor representa uma fonte geradora de poder.

Para a questão correspondente à categoria em tela, as opções de resposta foram objetivamente “sim” ou “não”. Os resultados estão exibidos graficamente abaixo:

Figura 5: Gráfico de resultados da “Categoria 4 – Relações de poder”.



Fonte: Autoria própria.

A maioria dos respondentes (72%) entende que, no panorama do curso por ele coordenado, estão presentes relações de poder. Por outro lado, cinco coordenadores assinalaram que estas relações não existem.

A pergunta que inaugura a análise desta categoria, ao ser respondida pelo docente-gestor, permite demonstrar sua compreensão acerca do tema poder, tendo em vista que a questão fechada parte de uma ideia não direcionada ao indagar, genericamente, se existem ou não relações de poder na coordenação por ele gerida. Sendo a opção “sim” assinalada, as especificidades destas relações são perguntadas nas questões derivadas da pergunta principal, que são dissertativas, e levam o respondente a explicitar, dentro de sua ótica, sobre quais relações referiu-se quando apontou a opção positiva.

Pode-se interpretar que, ao responderem negativamente, os cinco docentes que o fizeram, entendem que nenhum tipo de poder está presente naquele espaço; seja o poder decisório; seja o poder de mando; seja o poder de figura mediadora entre docentes e docentes, ou docentes e discentes ou, ainda, discentes e discentes; seja o poder hierárquico entre o coordenador e servidores técnico-administrativos, na posição de chefe imediato destes, encaixando-se no campo da gestão de pessoas; enfim, ao responderem “não”, os cinco docentes-gestores que o fizeram, expressaram, de certa forma, que não se percebem figurando em qualquer posição ou como parte de qualquer relação de poder no contexto da sua coordenação.

Esse resultado vai de encontro ao que preceitua Foucault (1979) no que diz respeito à sua concepção de que o poder não é um elemento que seja possuído pelo sujeito, na condição de um acessório que alguns possam ter, mas sim que é algo praticado a todo o momento, pois permeia as interações sociais. Assim, ao negarem que o poder esteja inserido nesse tipo de relações, os coordenadores respondentes, a partir da perspectiva foucaultiana, negam as próprias interações sociais intersubjetivas, dentro de ambas as esferas que o referido teórico aponta, quais sejam, a esfera concernente à ciência e a esfera construída a partir dos elementos culturais e ideológicos.

Por outro lado, o resultado pode evidenciar, dentro da leitura de Bourdieu (1989), a fiel representação da figura do “poder invisível” por ele

concebida. Entendendo que o poder praticado ou subordinado nem sempre é sequer percebido, Bourdieu pode ajudar a explicar a resposta, ainda que minoritária, dos gestores que revelaram, a partir da opinião de sua inexistência, a não percepção da presença do poder nas relações afetas ao espaço da coordenação de curso. Nessa acepção, os coordenadores que responderam dessa forma, podem estar introduzidos na conjuntura de um “poder simbólico” idealizado por Bourdieu, no sentido de que a prática ou subordinação desse poder seria feita pelo sujeito de maneira involuntária, de forma que ele próprio desconheça que o pratica ou a ele se subordina.

Promovendo uma observação comparativa entre as respostas dos cinco gestores que responderam “não” para a pergunta de número quatro e suas respostas à questão de número cinco (que indagava sobre a utilização de mecanismo ou estratégia de poder em discursos ou performances na atividade de coordenador, a ser discutida na categoria subsequente), é interessante registrar que, dois gestores se limitaram a repetir a resposta “Não” à pergunta de número cinco, ainda que um deles tenha acrescentado à palavra alguns sinais gráficos, respondendo “Não!!!”. E, sobre os três demais gestores, observou-se que responderam a questão cinco utilizando-se de termos comuns como “colaboração”, “colaborativo”, “participativo”, “diálogo” tais como mostram os seguintes registros:

De poder não, mas de estímulo à colaboração mútua (A9, questionário, set., 2018).

Não. Acredito que a gestão compartilhada é o melhor caminho para o diálogo de quaisquer questões e que as responsabilidades devem ser assumidas por todos e todas que integram o curso, em uma perspectiva colaborativa, reforçando o compromisso das pessoas com o curso. (A11, questionário, set., 2018).

Não, sempre somos participativos nesta nossa gestão (A12, questionário, out., 2018).

Essas respostas podem testemunhar sobre o conhecimento pessoal do respondente sobre o conceito de poder, sendo possível interpretar que estes

respondentes compreendem o poder na acepção weberiana, na qual o poder é fruto de uma imposição de vontades dentro de uma relação e, talvez por isso, tenham respondido, na quarta questão, que não existiria esse tipo de relações no contexto da sua coordenação, utilizando a quinta questão para justificar esse posicionamento.

Nesse raciocínio, ao responderem não para a quarta pergunta, estes gestores, possivelmente, ignoram a ideia da existência de um tipo de poder plenamente pacífico, defendido por teóricos como Foucault (1979) e Parsons (1968), que concebem a possibilidade de se exercer poder fora da perspectiva do conflito e do uso da força, podendo ser vista, antes das características impositiva e hierárquica, a abstração de que o sujeito que exerça poder disponha de um capital de confiança diante de determinado grupo social e, por esta razão, este grupo delegaria ao sujeito a promoção dos objetivos daquela coletividade.

Por este mesmo ângulo, sobre o gestor que respondeu apenas “Não!!!”, a resposta, que não deixa de ser a mesma da quarta questão, não deixou de chamar atenção para o acréscimo das exclamações, que podem vir denotar desde a ideia de uma simples reiteração até uma ideia de rejeição, no sentido de representar um fato absurdo a indagação sobre a existência e o emprego de mecanismos ou estratégias de poder no ambiente da coordenação, ou, ainda, pelo desconhecimento da perspectiva acima mencionada a respeito do poder.

Aqui vale registrar uma observação formal: como as respostas da questão cinco dos gestores que responderam “não” para a quarta pergunta já foram apresentadas, quando chegar ao momento próprio da análise das respostas à quinta questão, analisaremos somente os demais questionários, que apontaram resposta “sim” para a quarta pergunta.

Dando sequência, somente aplicável aos respondentes que marcaram “sim” para a questão de número quatro, abriu-se a pergunta dissertativa 4.a: “Entre quais sujeitos estas relações existem?”. Para esta pergunta, considerou-se o universo de treze respostas, dentre as quais ressalta-se a unanimidade das expressões: “entre coordenação e docentes, entre coordenação e discentes, entre docentes e docentes, entre docentes e estudantes e entre

estudantes e estudantes” ou sentenças que apontam para esse sentido, tal qual a transcrição literal de um dos respondentes, identificado como “A1”, a seguir:

Os sujeitos das relações são coordenador-professores, coordenador-estudantes, professores-professores, professores-estudantes e estudantes-estudantes. Embora exista hierarquia administrativa entre o coordenador e os outros sujeitos, a prática que aplico é sempre baseada no diálogo, na tentativa de cumprir a legislação e normas de boa convivência no curso, preservando o funcionamento acadêmico adequado (A1, questionário, set., 2018).

Além desse resultado, observou-se que um terço dos gestores adicionou à supracitada expressão o sujeito “técnico-administrativo”, enquanto parte presente nessas relações de poder, na percepção dos coordenadores pesquisados, tal como consta na fala do respondente “A2” abaixo:

As relações de poder existem entre coordenação e docentes, entre coordenação e técnicos, entre os próprios docentes, entre docentes e técnicos, entre docentes e estudantes e entre os próprios estudantes. O coordenador exerce poder sobre outros docentes, por exemplo, em reuniões, por possuir mais apropriação sobre as situações acadêmicas, tem o poder de convencimento ou da condução das decisões. O coordenador também exerce poder sobre os técnicos, pois, por exemplo, os técnicos dominam todo o procedimento administrativo, burocrático, muitas vezes até melhor que o próprio coordenador, mas eles não possuem autonomia para decidir, ou precisam do aval do coordenador para definição do período de gozo de férias, entre outras questões que giram em torno do coordenador na posição de sua chefia imediata (A2, questionário, set., 2018).

Complementarmente à pergunta 4.a, também de forma condicional e dissertativa, a questão 4.b procurou saber do docente-gestor como se descrevem as relações que ele indicou como existentes no âmbito da coordenação entre os sujeitos que pontuou na pergunta anterior.

Os resultados encontrados nessa subcategoria apontaram para direções diversas. Alguns coordenadores levantaram a questão sobre as relações de poder serem calcadas na disputa por espaços; outros ressaltaram a necessidade de incorporação de um papel hierarquicamente superior para angariar legitimidade para a função de coordenador; outros tocaram no fato de

as relações de poder dentro da coordenação ocorrerem com base na responsabilização do coordenador para com as suas decisões ou as decisões do colegiado pelo qual ele responde enquanto presidente e, para isso, ele precisa usar do seu poder de convencimento sobre os sujeitos com os quais se relaciona nessa perspectiva; outros, ainda, suscitaram que as relações de poder entre os sujeitos são vistas na delegação de tarefas, tal como se pode observar nos relatos transcritos abaixo:

Sou nova na universidade e também em idade, então, como coordenadora do curso e do colegiado, diante de docentes mais experientes e que estão no curso há muitos anos, eu preciso “incorporar” um personagem com determinadas características (por exemplo: postura do corpo, da voz, em atitudes...) para que “os/as subordinados” ao poder que eu exerço não questionem a minha legitimidade. Isso é bem complicado (A4, questionário, set. 2018).

Não de forma geral, mas, pontualmente, estas relações são observadas entre docentes: defesa de posições verticalizadas, desconsideração pela formação e experiência do outro etc (A5, questionário, set. 2018).

Embora tenha havido respostas distintas à questão 4.b, o ponto que se repete na maior parte dos discursos coletados foi a questão referente às relações de poder serem fundamentadas no conhecimento e no poder de decisão, como se pode ver a seguir:

Na direção do coordenador para os estudantes, a relação de poder acontece dentro do aspecto do conhecimento de processos, da orientação sobre procedimentos, da dependência da minha assinatura em documentos. Entre o coordenador e os docentes, as relações de poder são vistas no poder do voto em reuniões para tomada de decisões colegiadas, onde o coordenador se utiliza do seu poder de convencimento. Aqui não se trata de autoritarismo, mas esse poder é tão grande que interfere até na direção do departamento, reverbera na supervisão das áreas, por exemplo, quando o coordenador recebe a informação de que um professor não está dando aula. Isso se transforma em uma demanda a ser resolvida e é preciso acionar o departamento, a supervisão, para que o professor seja chamado e isso se esclareça. É uma situação que não

deixa de ser delicada, por tratar-se de um colega, mas não pode deixar de ser feito, enfim, tudo precisa passar pela coordenação, pelo colegiado, no qual o coordenador é membro presidente nato, e tudo isso são relações de poder (A2, questionário, set., 2018).

A posição de decisão e operacionalização atribuídas à coordenação desenham interações que, ora responsabilizam isoladamente o coordenador, e ora o autorizam na delegação de papéis e tarefas. Esta relação é de poder, mas não é necessariamente opressora, e sim de alguém que detém uma verdade, uma informação, um dado que os demais sujeitos não possuem (A3, questionário, set. 2018).

Considerando as relações entre o coordenador e o núcleo docente ou o colegiado, o poder está concentrado nas decisões. O coordenador pode tomar decisões sem a presença do colegiado (chamadas *ad referendum*), porém, esta deverá ser homologada posteriormente pelos membros do colegiado (A6, questionário, set. 2018).

As relações de poder na coordenação do curso não estão apenas relacionadas à ascensão administrativa, mas à disputa de espaços/tempos pedagógicos. Exemplo: construção de PPC, apresentação de disciplinas, participação em reuniões de NDE's, CCD's, instâncias deliberativas dos cursos... Nestas reuniões, a presença do poder é forte, pois muitas vezes se sabe antes a pauta e ainda fora do espaço da reunião se inicia uma articulação prévia. Nesse caso, quem não se preparou, é "engolido" (A7, questionário, set. 2018).

Com relação aos serviços, não tenho nenhuma ascensão sobre eles; com relação à secretária, ela está mais inteirada sobre o que afeta o cargo, resoluções, diretrizes, então ela, como pessoa que sempre permanece, sabe mais. Com relação aos demais professores, são regidos pelos seus departamentos, fazemos uma reunião por semestre com todos e segue o semestre. Os colegiados são responsáveis por todas as decisões, muitas vezes sem tempo para discutir, o que atrasa o processo, mas é dentro desse sistema que se processam as coisas. Às vezes, quando não é possível agendar datas para as reuniões, preciso tomar as decisões sozinha e depois

levar ao colegiado para homologação. Quando isso acontece, preciso convencer o coletivo sobre determinadas questões e, se isso não ocorre, prevalece o que se colocou em maioria, deixando registrado em ata de reunião que argumentei nesse ou naquele sentido (A8, questionário, set. 2018).

Analisando conjuntamente os resultados apresentados nos itens 4, 4.a e 4.b, que pretenderam descobrir a percepção do coordenador sobre, respectivamente, a existência ou não de relações de poder e, se sim, entre quais sujeitos e como estas relações ocorrem, percebe-se que houve uma maioria expressiva de docentes-gestores indicando a presença de relações de poder no âmbito da coordenação de curso entre diversos sujeitos, no entanto, ao fornecerem a resposta dissertativa em elucidação a quais sujeitos se referiam, todos os gestores, à exceção do respondente “A8”, citaram todos os sujeitos na parte inicial da resposta, mas só consideraram necessário exemplificar situações em que a coordenação está no centro da relação de poder.

De um lado, isso pode significar que as demais relações entre os sujeitos docente-docente, docente-estudante e estudante-estudante podem, na visão do respondente, parecer explícitas, não necessitando de exemplificação, havendo o cuidado de detalhar somente as relações de poder citadas entre coordenador e docentes e/ou coordenador e técnicos; ou, de outro lado, o dado pode revelar uma percepção de protagonismo do coordenador, em detrimento dos demais sujeitos, nas relações de poder apontadas pelo respondente, tal como se vê na fala acima transcrita, quando o questionado A2 diz que há relações entre docentes e docentes, entre discentes e discentes, entre docentes e discentes, entre coordenador e docente e entre coordenador e técnicos, mas somente explicita estas duas últimas situações, nas quais ele protagoniza a relação: “O coordenador exerce poder sobre outros docentes, [...]. O coordenador também exerce poder sobre os técnicos [...]” (A2, questionário, set., 2018).

Essa observação pode ser explicada na perspectiva das interações sociais baseadas na representação, considerando o entendimento de que os atores possuem certa tendência de transparecer uma impressão de que o seu papel, desempenhado naquele momento, é mais importante ou é principal, e

que os atributos imputados a ele são essenciais (GOFFMAN, 2002), descrevendo esse protagonismo do qual se tratou acima. Exemplo disso pode ser reiterado na fala do gestor identificado por “A2” quando diz que tudo precisa passar pela coordenação ou pelo colegiado, e ressalta quem está por trás destes, enquanto figura principal, que é o coordenador: “[...] enfim, tudo precisa passar pela coordenação, pelo colegiado, no qual o coordenador é membro presidente nato [...]”.

Dentro da perspectiva das relações de poder entre sujeitos, fica clara a possibilidade de enquadrarem-se, na compreensão da dimensão relacional do poder de Reed (2014), as relações apontadas entre os sujeitos apresentados nos resultados da questão 4.a e o modo como se descrevem estas relações nas respostas da pergunta 4.b. Considerando que a dimensão do poder relacional é descrita a partir do alcance ou capacidade de determinado sujeito e/ou grupo terem o condão de interferir limitando, controlando ou dirigindo as ações de outros sujeitos, exemplos dessas relações podem ser identificadas nas falas dos respondentes “A2” e “A8”, respectivamente: “esse poder é tão grande que interfere até na direção do departamento”, “ preciso convencer o coletivo sobre determinadas questões”.

Outro ponto que foi comum em algumas respostas, referiu-se ao binômio poder-saber (FOUCAULT, 2010), apresentado no aporte teórico da pesquisa e já comentado na primeira categoria, mais uma vez percebido com relação à presente categoria, conforme se pode perceber nas falas dos respondentes “A2” e “A3”, especificamente nos trechos: “Na direção do coordenador para os estudantes, a relação de poder acontece dentro do aspecto do conhecimento”; “Esta relação é de poder, mas não é necessariamente opressora, e sim de alguém que detém uma verdade, uma informação um dado que os demais sujeitos não possuem”. Esses relatos corroboram a referida visão foucaultiana na qual o saber pode ser entendido como fonte de poder.

Por fim, deve-se ressaltar um ponto que foi reforçado em todos os discursos da questão 4.b, sobre a instância decisória enquanto elemento chave para descrever as relações de poder entre os sujeitos indicados na questão 4.a. O ponto referente à tomada de decisões sob a perspectiva do poder foi estudado por Steven Lukes e corrobora com os resultados encontrados na

medida em que concebe a ideia de que, em sede de decisões coletivas, tal qual é o caso dos colegiados de coordenações didáticas, pode tratar-se de um consenso enquanto produto de relações de poder no sentido de que os dominados são levados a desejarem coisas que de outro modo não desejariam (ALMEIDA, 2016).

A palavra “decisão” foi utilizada por todos os docentes-gestores que responderam a esse item, no entanto, o aspecto acima mencionado, com referência à teoria de Lukes, pode ser evidenciado mais fortemente na seguinte fala, quando o coordenador “A7” reconhece a presença do poder nas reuniões, enquanto momento para concretização das instâncias deliberativas do curso, e informa que existem situações nas quais alguns sujeitos tomam conhecimento do conteúdo sobre o qual se tratará na reunião e estes articulam decisões antes mesmo do seu início, em detrimento de quem não tomou ciência desse conteúdo e, portanto, não teve sua opinião incluída na decisão tomada previamente pelo grupo, o que pode vir a representar a figura do “dominado” daquela teoria, conforme se vê no trecho:

[...] instâncias deliberativas dos cursos... Nestas reuniões, a presença do poder é forte, pois muitas vezes se sabe antes a pauta e ainda fora do espaço da reunião se inicia uma articulação prévia. Nesse caso, quem não se preparou, é “engolido” (A7, questionário, set. 2018).

Na fala, a referência ao termo “engolido”, nesse caso, pode trazer, justamente, o entendimento de que o consenso, naquela reunião, foi fruto de um poder entendido sob a dimensão relacional, em conciliação ao que dizem tanto a teoria de Lukes quanto a de Reed, acima aludidas.

4.5 CATEGORIA 5 – Estratégias de poder

A quinta e última categoria teve a intenção de explorar a maneira através da qual os docentes-gestores pesquisados empregam o poder por eles exercido. Para tanto, a pergunta feita aos coordenadores foi: “Na posição de coordenador, se utiliza de algum mecanismo ou estratégia de poder em seus **discursos** e em suas **performances** no contexto de sua atividade?”.

O questionamento acerca das estratégias de poder presentes nos discursos e/ou performances do coordenador levou em conta o modelo de

análise do poder proposto por Reed (2014), no qual divide o poder em três dimensões: relacional, discursiva e performática. O poder sob a perspectiva relacional foi discutido na categoria anterior, enquanto as dimensões discursiva e performática foram reservadas para análise na presente categoria. Este modelo ofereceu suporte à elaboração e análise da categoria ora abordada e esta é a razão pela qual as palavras “discursos” e “performances” foram destacadas em negrito no questionário feito.

Sendo esta a última pergunta do bloco de questões condicionadas à resposta positiva do quarto quesito, o universo de respondentes continua sendo de treze docentes, considerando que, conforme dito anteriormente, este foi o número de gestores que respondeu positivamente no sentido de conceber a coordenação na perspectiva de um espaço onde se operam relações de poder.

Entre as respostas fornecidas, verificou-se que a totalidade dos coordenadores respondeu que se utiliza de, pelo menos, um mecanismo ou estratégia de poder no contexto da sua coordenação. Isso pode ser constatado na amostra de falas adiante transcritas:

Utilizo estratégias em decorrência das disposições legais, mas nem sempre são atendidas, pois as decisões são colegiadas e é preciso ter um bom poder argumentativo para convencimento de algumas questões no discurso (A13, questionário, out. 2018).

Sim. Através do conhecimento de diversos procedimentos; do direcionamento de processos de mediação; da autonomia para tentar convencer, sensibilizar o colegiado; da firmeza na defesa de posições. Sobre performances, não. O discurso basta (A2, questionário, set. 2018).

Possivelmente, porque há situações que são inevitáveis a não lembrança do cargo que se ocupa: é impossível não lembrar que sou coordenadora e da carga de atribuições que isso traz. Por exemplo, se eu me mantiver inerte, não há reunião do colegiado para decisões coletivas; se eu não fizer cobranças, é possível que não haja a entrega de planos de ensino. Contudo, muitas vezes isso se dá de forma sutil e respeitosa (A3, questionário, set. 2018).

A partir das falas dos gestores respondentes, nota-se que, no tocante aos elementos destacados “discursos” e “performances”, os gestores utilizaram termos associados à estratégias de oralidade, tais como “convencimento”, “convencer”, “sensibilizar”, “poder argumentativo”, o que indica que, em sua maioria, os coordenadores admitiram fortemente o emprego de estratégias de poder dentro do âmbito do discurso.

O referido resultado encontrado na categoria em discussão diz muito sobre a atuação do docente enquanto gestor da coordenação de curso. Percebe-se nos relatos dos coordenadores a tendência de ação a partir da iniciativa de se colocar à frente das decisões, ainda que todos mencionem a existência do colegiado. No entanto, esta referência se faz em uma direção que aponta do coordenador para o colegiado, e não o oposto, no sentido de que o poder decisório advém do coletivo, no entanto, os relatos informam que o coordenador se movimenta dentro de uma perspectiva de conveniência para, muito mais, conduzir o colegiado do que puramente acatar o que o grupo decida, em coletividade.

Isso pode se dever a um comportamento natural de liderança e ciência de responsabilização requerida pela própria função, tendo em vista que as decisões terão “a cara” do coordenador, ainda que estas não sejam monocráticas, uma vez que ele está amparado por um grupo.

Por outro lado, a questão pode ser vista dentro da perspectiva do receio que pode existir, por parte do coordenador, em passar uma imagem de passividade decisória, fazendo-o agir no intuito de desviar-se da possibilidade de ser visto assentando-se em uma posição de deixar que os outros decidam por ele. Esse modo de agir pode ser entendido como uma performance estratégica de poder dentro do contexto da atividade do docente enquanto gestor de um curso que, no momento das reuniões, diante do colegiado, busca representar o papel de presidente, chefe, buscando promover a regência das decisões e a condução dos encaminhamentos a serem feitos.

Tais fatos aparentemente guardam relação com o que se pode identificar como uma justificativa teórica para este raciocínio no aspecto sociológico das interações e representações sociais teorizado por Goffman (2002), conforme trecho a seguir:

[...] quando um indivíduo chega diante de outros suas ações influenciarão a definição da situação que se vai apresentar. Às vezes, agirá de maneira completamente calculada, expressando-se de determinada forma somente para dar aos outros o tipo de impressão que irá provavelmente leva-los a uma resposta específica que lhe interessa obter. Outras vezes, o indivíduo estará agindo calculadamente, mas terá, em termos relativos, pouca consciência de estar procedendo assim. Ocasionalmente, expressar-se-á intencional e conscientemente de determinada forma, mas, principalmente, porque a tradição de seu grupo ou posição social requer este tipo de expressão, e não por causa de qualquer resposta particular (que não a de vaga aceitação ou aprovação), que provavelmente seja despertada naqueles que foram impressionados pela expressão (GOFFMAN, 2002, p. 15).

Indícios desse modo de se expressar na atuação do coordenador podem ser bem percebidos na resposta do coordenador identificado como “A3”, adiante:

Sim. A depender do contexto, convém escutar e delinear uma decisão coletiva e dialógica, ou, se colocar de maneira mais firme expondo argumentos e utilizando a persuasão para conduzir determinada deliberação. Isso porque todas as decisões precisam passar pela minha assinatura. Se houver uma não unanimidade, mesmo no colegiado, o peso do meu voto é maior. Então, de fato, muitas vezes é preciso vestir um personagem para estar nesse lugar. Para isso, são estratégias: a postura, a entonação da voz, o olhar fixo nos olhos do outro indivíduo, a objetividade e segurança na fala, a necessidade de usar, simultaneamente, a cordialidade e a distância do outro, no sentido de manter uma boa relação, mas ao mesmo tempo evitar um laço de intimidade que busque saber detalhes da vida, por exemplo (A3, questionário, set. 2018).

Tal como os demais coordenadores, o respondente acima citado inclui em seu relato o elemento discursivo enquanto estratégia de poder, quando faz menção à exposição de “argumentos” e à utilização da “persuasão”. Mas, diferente dos demais docentes-gestores, esse coordenador acrescenta, de modo explícito, o fato de recorrer a uma performance dentro da sua atividade na coordenação do curso, ao dizer que precisa “vestir um personagem”, ou que se utiliza da “postura” como estratégia de poder, o que denota certa

preocupação com a imagem a ser passada e captada por outros sujeitos e, por consequência, a busca por aceitação por parte destes indivíduos, tal como descreve o raciocínio de Goffman (2002), anteriormente citado.

Dessa forma, tem-se que, de modo majoritário, os coordenadores admitem que o discurso, necessária e amplamente utilizado dentro das interações sociais no âmbito das coordenações de curso, se configura em um importante elemento estratégico de poder. Diante desse raciocínio, é possível encaixar o espaço da coordenação de curso enquanto um ambiente onde, sabidamente, é possível afirmar a existência de relações de poder entre os sujeitos.

Nesse sentido, em consonância com o aporte teórico da pesquisa, é possível asseverar que essas relações são, a partir da percepção do coordenador, pautadas, predominantemente, dentro da lógica discursiva-hermenêutica descrita por Reed (2014). Isso porque essa abordagem leva em consideração o fato de as formações do discurso representam mecanismos com vistas a balizar o poder, tal como se pôde verificar nas respostas dos coordenadores ao se constatarem termos e expressões comuns aos relatos que denotam a ideia de convencimento, persuasão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por objetivo verificar como se processam as relações de poder existentes no contexto das coordenações de graduação na Universidade Federal Rural de Pernambuco, a partir da percepção dos docentes-gestores. Para alcançar este objetivo geral, três objetivos específicos foram delineados, quais sejam, identificar se o interesse, por parte dos docentes, em ocupar o cargo de gestão de coordenador de curso surge a partir de elementos de poder; verificar se a função de coordenador se constitui em um lugar de poder, a partir da percepção dos docentes gestores, e da investigação acerca da existência ou não de disputa pelo cargo; analisar as relações de poder nas coordenações de curso de graduação sob a perspectiva das dimensões do modelo de Isaac Ariail Reed.

A figura do docente-gestor pressupõe a existência de uma multiplicidade de saberes e competências exigidas por um contexto de mudanças e reformas promovidas no sistema educacional universitário brasileiro na contemporaneidade. Apesar de ser, a gestão universitária, frequentemente somada ao tripé ensino-pesquisa-extensão, consigna a literatura que o docente não é, em tese, adequadamente preparado para o exercício da gestão, ainda que esta seja uma atividade acadêmica de assento próprio do docente.

Essa mesma perspectiva é aplicada aos docentes gestores que atuam nas coordenações de curso das universidades. São professores que ascendem à função de coordenador, acumulando a docência com o desempenho de atividades específicas e diversas pertinentes a um gestor, cujos procedimentos burocráticos, técnicos, administrativos, referentes à gestão de pessoas e de conflitos são apreendidos com a prática, entre tentativas, acertos e erros.

Em paralelo a essas questões, a condução do papel de coordenar cursos de graduação, tal como de outras instâncias da gestão universitária, carrega consigo um forte viés de natureza política, a partir da constituição, da manutenção ou da ruptura de redes de poder alicerçadas em relações intersubjetivas dentro do contexto da coordenação. Partindo da figura do coordenador, as relações são construídas entre este o corpo docente, os

discentes, os técnicos-administrativos, a direção do departamento ao qual o curso se vincula e, de modo geral, com as demais instâncias administrativas às quais a coordenação se subordina ou se relaciona dentro da comunidade universitária.

Nesse sentido, como hipóteses da pesquisa, foram lançadas as suposições de que os coordenadores de curso de graduação da Universidade Federal Rural de Pernambuco não são, em regra, preparados para a gestão, ainda que esse cargo somente possa ser ocupado por docentes e que, apesar desta aparente incongruência, aqueles que assumem a função o fazem motivados por uma intenção em protagonizar relações de poder na conjuntura universitária.

Com o intuito de verificar como se dão essas relações de poder no ambiente da coordenação, a coleta de dados se fez por meio de questionário proposto aos coordenadores de curso da universidade pesquisada. Para contemplar o primeiro objetivo específico do estudo, na tentativa de identificar se o interesse em ocupar o cargo administrativo de coordenador tem origem em elementos que passam pela questão do poder, foram desenhadas as duas primeiras categorias da pesquisa, a saber: “Experiência/Formação” e “Motivação”. Diante dos resultados e da análise dos dados coletados, inferiu-se que, em consonância com o referencial teórico da pesquisa e com um dos pontos da hipótese, os coordenadores da UFRPE não possuem, em sua maioria, formação ou experiência para a assunção do cargo administrativo.

Além disso, a ausência desses elementos permite descartar esse item enquanto motivação para ocupar o cargo, tendo em vista que, não havendo formação nesse sentido, a escolha pelo exercício da função de coordenar não passa por um movimento de prosseguimento de uma atividade prévia, na intenção de dar sequência a esse ponto profissional na carreira, mas sim de um movimento de aventar-se em uma prática nova para o docente.

Quanto à motivação que levou o docente a tornar-se também gestor, as respostas apontaram para múltiplas direções, dentre as quais houve a predominância do fator de interesse consistente em colaborar com o curso. Sobre isso, a pesquisa lançou a reflexão de que essa colaboração é válida, mas pode acarretar consequências para o serviço público prestado, tendo em

consideração que o aprendizado será feito de maneira pautada no amadorismo, o que pode levar a uma disparidade no emprego dos procedimentos, visto que cada gestor agirá, para além das determinações legais, conforme seu entendimento e vontade, imprimindo sua imagem na gestão e gerando resultados diferentes entre uma coordenação e outra, além da possibilidade de gerar um problema de descontinuidade quando da mudança de gestão no curso.

Em suma, quanto ao primeiro objetivo, tendo em vista as diversas respostas acerca da motivação, os dados obtidos com a análise da segunda categoria forneceram indícios, mas não absoluta certeza de que o interesse, por parte dos docentes, em ocupar o cargo de gestão de coordenador de curso, surge a partir de elementos de poder, o que leva à conclusão de que este pode ser uma das razões pela qual o docente opta por ocupar o cargo, mas não representa a única.

Para atender ao segundo objetivo específico proposto, acerca da investigação sobre o fato de a coordenação ser ou não vista como um espaço de poder, a partir da percepção do coordenador e da identificação de existência ou não de disputa por essa função, foram delineadas as categorias de análise de número três (“Concorrência para o cargo”) e quatro (“Relações de poder”).

Os resultados demonstraram que o cargo de coordenador, em sede de consulta eleitoral, passa, sim, por um processo disputado para alcançar o cargo, além do que, uma parcela muito significativa de coordenadores se percebem em uma posição de poder. Do lado oposto, também é possível identificar um dado: dos 18 gestores, apenas cinco não veem a função do coordenador ou não viram a si próprios, naquele momento, ao ocupar temporariamente a função de coordenador, a partir da perspectiva da presença de poder naquele espaço.

Tal fato pode ser entendido, a partir da literatura, que estes sujeitos negam a existência das próprias interações sociais dentro do contexto das coordenações de curso; ou, do contrário, pode ser entendido como a representação de um poder simbólico, invisível e, por isso, não percebido pelos sujeitos. Diante disso, a conclusão que pode ser emitida sobre esse ponto é de que é possível afirmar, sob ambas as perspectivas citadas, que a função de

coordenador de curso se constitui em um lugar de poder, demonstrando, inclusive, uma ideia de protagonista diante dos demais sujeitos.

Em atenção ao último objetivo específico da pesquisa, que trata de analisar as relações de poder nas coordenações de curso de graduação sob a dimensão relacional do modelo do teórico Reed, foram utilizados dois desdobramentos da quarta categoria e a quinta categoria para a compreensão desse item.

Sobre os resultados obtidos na questão 4.a (“Entre quais sujeitos estas relações existem?”), pode-se inferir, diante da unanimidade das respostas acerca dos sujeitos entre os quais se processam relações de poder, que todos os docentes-gestores que concebem a coordenação como um espaço de poder, visualizam esse poder perpassando em praticamente todas as esferas possíveis, com referência aos sujeitos: entre coordenador e docente, entre docente e docente, entre docente e discente e entre discente e discente, sendo que alguns acrescentam, ainda, a relação existente entre coordenador e técnico-administrativo.

Com relação aos resultados da questão 4.b, a respeito de como se dão as citadas relações, diversos elementos foram levantados pelos respondentes para descrever as relações de poder, informando que elas se baseiam na disputa por espaços, na busca por legitimidade para passar determinada imagem, na questão da responsabilização, na delegação de tarefas, no poder de mando etc.

No entanto, os resultados reiterados pelos coordenadores revelaram que as relações de poder são pautadas, predominantemente, na lógica do poder nascido a partir: 1. Do conhecimento, o que entra e conformidade com a literatura no que diz respeito ao saber na posição de produto e produtor do poder; 2. Do poder decisório, o que também encontra respaldo na literatura sobre o que se refere à ideia de que consensos, em instâncias coletivas, podem se originar a partir de relações de poder; e 3. Do poder de convencimento/persuasão, sendo que este último também se repetiu nos resultados da questão cinco e que se configura enquanto amostra do poder sob a dimensão teórica discursiva-hermenêutica, enquanto abordagem de evidência de poder.

A quinta categoria (“Estratégias de poder”) trouxe o resultado de que os docentes coordenadores que se percebem dentro de um contexto de relações de poder na coordenação, em sua totalidade, afirmaram utilizar mecanismos ou estratégias de poder no exercício da função, sendo estas estratégias, de modo muito forte, empregadas com relação ao discurso sob a finalidade de convencimento de outros docentes para tomada decisões.

Percebeu-se a existência de certo protagonismo por parte dos respondentes, em relação à tendência de ação a partir da iniciativa de se colocar à frente das decisões, ainda que todos mencionem a existência do colegiado enquanto órgão decisório. Além disso, os resultados revelaram, em menor proporção, a preocupação com a imagem que outros sujeitos absorveriam do coordenador.

Dessa forma, quanto ao último objetivo, conclui-se que as relações de poder dispostas nas coordenações de curso da UFRPE existem e podem ser classificadas enquanto relações cujo poder se classifica, predominantemente, na ordem das dimensões discursiva e relacional. Em menor grau, o poder pode ser identificado na perspectiva performática.

Vale salientar que se visualiza, na condição de uma limitação do estudo, um ponto sobre o instrumento de coleta, tendo em vista que se observou que o gestor respondente precisava de um conhecimento prévio a respeito do instituto do poder para responder satisfatoriamente à questão. É possível que se tenha desprezado que o respondente precisaria entender sobre o objeto pesquisado. Em algumas respostas, foi possível perceber que o respondente não compreende o poder como algo natural que está envolto em todas as relações, mas sim que detém o conhecimento de senso comum a respeito dele.

Talvez, mesmo em razão disso, seja mais fácil negar que existam relações de poder em sua coordenação por fazer uma associação de signo negativo ao conceito de relações de poder, entendendo-as através da aceção do autoritarismo, existência de um superior e um submisso. Como relato pessoal, observei que os coordenadores de cursos das áreas sociais e, portanto, antes de coordenadores, professores dessas áreas, responderam com mais propriedade às perguntas feitas.

Dentro dessa perspectiva, que, para mim, representa um exemplo do exposto acima, me chamou a atenção que um dos coordenadores tenha marcado, na questão 4, a alternativa “Não”, indicando que não existem relações de poder no curso que coordena e, passando à questão 5, sobre a utilização de estratégias ou mecanismos de poder no contexto da atividade de coordenador, o docente escreveu a resposta: “Não!!!”, tal como se apresentou anteriormente. De fato, a resposta foi a mesma da quarta questão, mas a pequena diferença com referência à pontuação gráfica parece exprimir uma ênfase negativa à própria pergunta e resposta.

Diante de todo o exposto, pode-se considerar que o trabalho atingiu seus objetivos, uma vez que foi possível explicar como ocorrem as relações de poder dentro das coordenações didáticas de curso de graduação na universidade pesquisada e, além disso, que a hipótese lançada foi parcialmente confirmada.

Por fim, conclui-se que o docente, possivelmente, procura envolver-se com cargos de gestão, como o de coordenador, buscando empoderar-se e obter novas experiências, no entanto, o docente gestor tem a ação pautada pelo conhecimento em ações didático-pedagógicas e sobre objetos de estudo pertinentes ao curso, embora deixe a desejar no que diz respeito aos conhecimentos específicos tangentes à demanda gerencial.

Entende-se que essa ausência de competências, aliada ao protagonismo nas relações de poder permeadas no contexto das coordenações podem trazer consequências positivas ou negativas para a prestação do serviço. As consequências positivas ocorreriam, em função de um esforço, ainda que em detrimento da formação em gestão, no caso de: a escolha em figurar como gestor ser motivada a partir de um forte compromisso com o curso; haver instâncias deliberativas consensuais pautadas em uma rede de poder plenamente natural e pacífica; conferir-se rigorosa atenção às disposições normativas que regem os procedimentos administrativos; haver preocupação em investimento, por parte da instituição, no treinamento dos docentes para a gestão. A presença de tais elementos permitiria gerar boas práticas de gestão no âmbito da coordenação.

As consequências negativas se dariam em virtude da existência de gestores sem conhecimento sobre a gestão, cujas razões para ocupar o cargo passassem puramente por necessidade em possuir poder ou ascensão administrativa e evidência no contexto universitário, sem investimento da instituição na mobilização de recursos de competência, o que poderia vir a ocasionar resultados e práticas muito distintas, com lastro no desejo pessoal ou político, dentro de cada coordenação.

Considerando que se podem visualizar más consequências para a condução do curso tanto no caso de o docente gestor estar desprovido de conhecimentos sobre gestão, como também no caso de figurar como gestor um sujeito que não seja docente, mas puramente administrador, sem ligação com a área pertinente ao curso; como forma de sugestão, uma recomendação plausível consiste em elaborar um processo de ascensão à gestão das coordenações de curso superior que passe pelo crivo da existência de critérios que exijam formação ou, na sua ausência, que haja um investimento por parte da instituição, minimamente, em um treinamento para se refletir na qualidade do serviço público prestado e das relações intersubjetivas dentro do contexto da gestão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lia de Azevedo. Poder e políticas públicas: O que nos dizem os modelos teóricos? **Revista Agenda Política**, São Paulo, v. 4, n. 3, p. 216-237, set. 2016.

ARAÚJO, Neuza de Farias. Diferentes definições de poder e dominação: Repercussões na participação política envolvendo as relações de gênero. **Diásporas, Diversidades, Deslocamentos**, São Paulo, p. 1-9, ago. 2010.

ARAUJO, Maria Arlete Duarte de; PINHEIRO, Helano Diógenes. **Reforma gerencial do Estado e rebatimentos no sistema educacional**: um exame do REUNI. Ensaio: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, pp. 647-668, dez. 2010.

BRASIL. **Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987**. Aprova o Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987. Brasília, 23 de julho de 1987.

BRASIL. **Decreto-Lei nº252, de 28 de fevereiro de 1967**. Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei nº 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências. Brasília, 28 de fevereiro de 1967.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BARBOSA, Milka Alves Correia. **A Influência das Políticas Públicas e Políticas Organizacionais para Formação de Competências Gerenciais no Papel de Professor-Gestor no Ensino Superior**: um Estudo em uma IES Federal. 2015. 227 f. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal de Pernambuco, CCSA, Recife, 2015.

BARBOSA, Milka Alves Correia; MENDONÇA, José Ricardo Costa de; CASSUNDE, Fernanda Roda de Souza Araujo. XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU. **A interação entre o papel de professor-gestor e competências gerenciais**: percepções dos professores de uma universidade federal. Mar Del Plata – Argentina: [s.n.], 2015. pp. 1-15.

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. Tradução de: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Crise Econômica e Reforma do Estado no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1996. pp.269-294.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Do Estado Patrimonial ao Gerencial. In: PINHEIRO, Wilhelm; PINHEIRO, Sachs (Orgs.). **Um Século de Transformações**. São Paulo: Cia. das Letras, 2001. pp.222-259.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1989. 314 p.
- CASTRO, Magali de. Um estudo das relações de poder na escola pública de ensino fundamental à luz de Weber e Bourdieu: do poder formal, impessoal e simbólico ao poder explícito. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 9-22, jan. 1998.
- CUNHA, Luiz Antonio. A Universidade Temporã: Da Colônia à Era de Vargas. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986. 339 p.
- CUNHA, Maria Isabel da. A iniciação à docência universitária como campo de investigação: tendências e emergências contemporâneas. In: ISAIA, S. M. A. (org.). **Qualidade da Educação Superior: a universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: Edipucrs, pp. 201-213, 2011.
- DE PAULA, Ana Paula Paes. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. **RAE-revista de administração de empresas**, v. 45, n. 1, pp. 36-49, 2005.
- DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995. 293 p.
- FÁVERO, Maria de Lourdes. **Universidade & Poder: análise crítica / fundamentos históricos: 1930-45**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980. 208 p.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. 175 p.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 233 p.

HOBBS, Thomas. **O Leviatã**. Col. Os Pensadores. São Paulo: Ed. Abril, 1984.

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. Tessituras formativas: articulação entre movimentos da docência e da aprendizagem docente. In: ISAIA, S. M. A. (org.). **Qualidade da Educação Superior: a universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: Edipucrs, pp. 187-200, 2011.

LEBRUN, Gérard. **O que é poder?**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LINS, Juliana Beltrão. **O Coordenador Pedagógico e a construção da sua identidade profissional**. 2016. 111 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

KANAN, Lilia Aparecida; ZANELLI, José Carlos. Envolvimento de docentes-gestores com o trabalho no contexto universitário. **Psicologia & Sociedade**; 23 (1): pp. 56-65, 2011.

MACIEL, Adriana Moreira da Rocha. A aprendizagem docente nos anos iniciais da profissão: construindo redes de formação na Educação Superior. In: ISAIA, S. M. A. (org.). **Qualidade da Educação Superior: a universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: Edipucrs, pp. 213-231, 2011.

MARCON, Silvana Regina Ampessan. **Atribuições dos cargos de coordenação e subcoordenação de cursos de graduação**. XI Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul - II Congresso Internacional IGLU, Florianópolis, pp. 1-12, dez. 2011.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 312 p.

MARQUES, Antônio Luiz. Gerentes em Organizações Públicas: Características do Trabalho e Contexto Profissional. **Revista Interinstitucional de Psicologia**, Belo Horizonte, v. 4 (1), pp. 93-103, jun. 2011.

MARRA, Adriana Ventola. O professor-gerente: processo de transformação. **Revista de Ciências Humanas**, [S.l.], v. 6, n. 2, pp. 253-265, dez. 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Portal Institucional**: apresentação. Brasil, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/institucional/historia>. Acesso em: 08 ago. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Consulta tendo em vista a Lei nº 9.424/96, Artigo 7**. Brasília, 1998. Conselho Nacional de Educação. Processo nº 23001.000221/98-88. Parecer nº CEB 019/98. Aprovado em 05.08.98. Acesso em 15 Ago. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb019_98.pdf

OLIVEIRA, Valeska Fortes. A universidade como lugar de formação: Ciclus, um dispositivo em questão. In: ISAIA, S. M. A. (org.). **Qualidade da Educação Superior**: a universidade como lugar de formação. Porto Alegre: Edipucrs, pp.171-186, 2011.

PALMEIRAS, Jenifer de Brum; SZILAGYI, Rosani Sgari. XI Colóquio Internacional Sobre Gestão Universitária na América do Sul. **Perfil e competências necessários para um coordenador de curso na percepção dos gestores e funcionários de uma IES**. Florianópolis: dez-2011. pp. 1-18.

PEDROSO, Maria Thereza Macedo. O conceito de 'poder': comparando a proposta clássica de Steven Lukes e seu uso na ciência política com a sociologia de Pierre Bourdieu. **Revista do Desenvolvimento Regional**, Taquara/RS, v. 11, n. 1, p. 29-52, jan. 2014.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. Relações de Poder na Universidade Pública Brasileira. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 78, n. 188/189/190, p. 195-215, jan. 1997.

PEREIRA, Beatriz Patriota. Subjetividade, poder e estruturação: Elias, Foucault e Bourdieu. **Rev. Sem Aspas**, Araraquara, SP, v. 5, n. 1, p. 1-20, jan. 2016.

PERISSINOTTO, Renato M. História, sociologia e análise do poder. **História Unisinos**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p. 313-320, set. 2007.

PERISSINOTTO, Renato M. Poder: imposição ou consenso ilusório?. In: NOBRE, Renarde Freire (Org.). **O poder no pensamento social: dissonâncias**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. cap. 2, p. 29-58.

REED, Isaac Ariail. Poder: dimensões relacional, discursiva e performática. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 473-510, maio. 2014.

ROSA, Tiago Barros. O poder em Bourdieu e Foucault: considerações sobre o poder simbólico e o poder disciplinar. **Rev. Sem Aspas**, Araraquara, v. 6, n. 1, p. 3-12, jan. 2017.

ROTHEN, José Carlos. Os bastidores da Reforma Universitária de 1968. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, pp. 453-475, ago. 2008.

SCHAEFER, Nelson Ricardo. **Modelo para analisar o perfil profissional de um gerente**. 2005. 325 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

SCHLICKMANN, Raphael; MELO, Pedro Antônio de. **O que se entende por administração universitária no Brasil?**. XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas, Buenos Aires - Argentina, pp. 1-22, nov. 2013.

SEABRA, Andresa Lopes Cordeiro ; PAIVA, Kely César Martins; LUZ, Talita Ribeiro. Competências gerenciais de coordenadoras de cursos de graduação em enfermagem. **Rev. Bras. de Enferm. - REBEn**, Brasília, v. 68, n. 5, pp. 890-898, set. 2015.

SILVA, Maria Aparecida Barra Nova. **Entre a Academia e os Resultados**: um estudo sobre as tensões vivenciadas pelos gestores acadêmicos de instituições de ensino do estado de Pernambuco. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

SILVA, Mariana Augusta de Araújo. Coordenador gestor, coordenador pedagógico ou coordenador empreendedor: análise do perfil de coordenadores de curso em IES privada. **Future Studies Research Journal**, São Paulo, v. 6, n. 2, pp. 72-102, jul./dez. 2014.

SOUZA, Ângelo Ricardo. A natureza política da gestão escolar e as disputas de poder na escola. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan-abr.2012. pp. 159-241.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 13, p. 5-24, abr. 2000.

UFRPE. **Plano de reestruturação, estatuto e regimento geral da Universidade Federal Rural de Pernambuco**. Recife, 1985. 131 p.

UFRPE . **Relatório de Gestão do exercício de 2016**. Recife, 2017. Acesso em: 08 ago. 2017. Disponível em:

http://www.ufrpe.br/sites/ww2.prppg.ufrpe.br/files/relatorio_de_gestao_tcu_2016.pdf

WEBER, Max. **Economia e Sociedade**. vol. 1. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1991.

ZABALZA, Miguel A. Formación del profesorado para la enseñanza superior: La búsqueda de la qualidade?. In: ISAIA, S. M. A. (org.). **Qualidade da Educação Superior: a universidade como lugar de formação**. Porto Alegre: Edipucrs, pp.147-170, 2011.

APÊNDICE

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO PÚBLICA PARA O
DESENVOLVIMENTO DO NORDESTE

Prezado(a) Coordenador(a),

Convido-o(a) a responder o questionário abaixo, que faz parte da coleta de dados da minha dissertação, intitulada “O docente-gestor e as relações de poder nas coordenações de cursos de graduação da Universidade Federal Rural de Pernambuco”. O objetivo da pesquisa é verificar como se processam as relações de poder existentes no contexto das coordenações de graduação na UFRPE, a partir da percepção dos docentes-gestores. Nesse sentido, peço a colaboração do/a Sr/Sra para a obtenção dos dados e acrescento que as informações coletadas dispensam qualquer identificação do respondente.

Agradeço antecipadamente pela sua valiosa participação e coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Gabrielly Stefania Silva de Oliveira
gabriellyolliv@hotmail.com
(81)99511-3258 / (81)3320-6586

QUESTIONÁRIO

1. Possuía experiência ou formação em gestão para exercer a função de coordenador(a)? Especifique.

() Formação: _____

() Experiência: _____

() Nenhuma das alternativas

2. O que o(a) motivou a assumir a função de coordenador(a)?

(Livre para escolher mais de uma alternativa)

- Indicação (por supervisor, colegiado, departamento...)
 Percepção de gratificação
 Atração pelo poder ou *status* da posição
 Obter / vivenciar a experiência
 Ter visibilidade / poder decisório no contexto universitário
 Contribuição para progressão funcional / ascensão profissional
 Outro(s): _____

3. Na ocasião da sua eleição, havia quantas chapas concorrendo à função, além da sua?

- Nenhuma Uma Duas Três Mais de três

4. Existem relações de poder na coordenação do seu curso?

- Sim Não

Se “sim”:

4.a. Entre quais sujeitos estas relações existem?

4.b. Como se descreveriam estas relações?

5. Na posição de coordenador, se utiliza de algum mecanismo ou estratégia de poder em seus **discursos** e em suas **performances** no contexto de sua atividade?
