

AS BASES DO PODER SOCIAL E A CONDUTA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO EM SALA DE AULA

*José Augusto Dela Coleta**
*Marília Ferreira Dela Coleta***
*Mariza Rocha Guimarães****

RESUMO

A partir da definição por Bertram Raven, em 1999, das onze bases do poder social, este estudo, com 448 alunos universitários, procurou determinar sua importância para explicar a adoção de comportamentos destes alunos por solicitação e influência de seu professor. Os resultados demonstraram que nenhuma das bases do poder influenciava significativamente o comportamento adotado pelos alunos e que professores que utilizam mais a recompensa pessoal, referência, especialização e informação apresentam comportamentos exatamente opostos àqueles que utilizam a recompensa impessoal, coerção pessoal e coerção impessoal, sendo os primeiros percebidos como mais apoiadores, cooperativos, comprometidos e competentes.

Palavras-chave: Poder Social, Professor universitário, Percepções.

ABSTRACT

Based on the definitions of Bertram Raven, in 1999, for the eleven bases of social power, this study, with 448 university students, aimed

* Doutor em Psicologia Social e Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Superior da UNITRI.

** Doutora em Psicologia Social e Professora do Curso de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFU.

*** Mestre em Educação e Professora das Faculdades Integradas de Patrocínio - FIP.

to determinate their importance to the explanation of behaviors by those students due to being asked and influenced by their professors. The results showed that none of the bases of power demonstrate significantly influence on the student's behavior, and that professors who use more the personal reward, reference, expertise and information show completely opposite behaviors in relation to those who use the impersonal reward, personal coercion and impersonal coercion, being the first perceived as more supportive, cooperative, committed and competent.

Keywords: social power, university professor, perception.

Introdução

Em todos os tempos de sua história o ser humano tem se caracterizado pelo estabelecimento de relações de comunicação com seus semelhantes, nas quais estão presentes situações de exercício de influência, de uso de poder social de um sobre o outro. Assim, não é sem razão que um dos temas mais estudados pelas ciências humanas em geral, e pela Psicologia Social em particular, diz respeito às relações de exercício de influência social, em suma, à existência de poder social.

Para Stoner e Freeman (1985, p. 25) "...poder, capacidade de exercer influência – isto é, de mudar as atitudes ou o comportamento de indivíduos ou grupos."

No Dicionário de Ciências Sociais pode-se encontrar que "...poder, em sentido mais amplo, designa: a) a capacidade de produzir determinada ocorrência; ou b) a influência intencionalmente exercida por uma pessoa ou um grupo, através de qualquer meio, sobre a conduta alheia." (SILVA, 1986, p. 907)

David McClelland complementa que "...ser capaz de influenciar o mundo exterior muitas vezes é tomado como operação que define poder". (MCCLELLAND, 1975, p. 35)

O termo "poder" origina-se do latim *potens* que significa ser capaz de, e no português significa "direito de deliberar", "de agir e

mandar”, “domínio, influência, força, vigor, autoridade” (FERREIRA, 1986, pg 1351), “faculdade de impor obediência, mando, atribuição, faculdade ou direito de exercer certas funções, capacidade de agir ou de produzir um efeito” (MICHAELIS, 2000, pg. 1648).

Assim, só há exercício de poder de uma pessoa sobre outra quando existe o processo de influência social, em que alguém modifica sua conduta a partir da indução de outra pessoa e, nesse sentido o poder que alguém exerce sobre outro sempre será atribuído, reconhecido, imputado pelo outro a este alguém. O exercício do poder de um indivíduo sobre o outro sempre está baseado em alguma variável específica que serve de suporte para a influência social. Bases do poder aqui são definidas como os elementos que fundamentam, que são o sustento do exercício do poder. Os autores French e Raven (1972) classificaram, do ponto de vista psicológico, as bases do poder em classes, tomando como critérios para a tipologia, o modo pelo qual o exercício do poder é percebido por quem é seu alvo. Os tipos de poder, catalogados por French e Raven, restringem-se à influência na pessoa, originada de um agente da sociedade e, nesta visão, só existe o poder porque algum motivo possibilitou a mudança de comportamento e a existência de poder de um sobre outro. As seis bases do poder definidas por French e Raven incluem: poder de coerção, poder de recompensa, poder legítimo, poder de informação, poder de especialista, poder de referência.

Raven (1999), com o correr de suas pesquisas, sentiu necessidade de diferenciar a tipologia criada para as bases de poder (ele as agrupava a partir da compreensão de que a mudança é dependente ou não do agente de poder), levando em conta se a relação agente/alvo de poder se dá em termos pessoais ou impessoais.

Criou-se, então, a seguinte tipologia, na qual as seis bases de poder passaram a apresentar subtipos, constituindo-se em quatorze bases de poder (RAVEN, 1999, p120).

Quadro 1 – Nova Diferenciação das Bases do Poder Social.

Bases do poder originalmente definidas (FRENCH e RAVEN, 1972)	Nova diferenciação das bases do poder (RAVEN, 1999)
1. Coerção	1. Coerção impessoal 2. Coerção pessoal
2. Recompensa	3. Recompensa impessoal 4. Recompensa pessoal
3. Legitimidade	5. Legitimidade formal 6. Legitimidade de reciprocidade 7. Legitimidade de equidade 8. Legitimidade de dependência
4. Especialidade	9. Especialidade positiva 10. Especialidade negativa
5. Referência	11. Referência positiva 12. Referência negativa
6. Informação	13. Informação direta 14. Informação indireta

O **poder de coerção** está baseado nas relações envolvendo efetiva sanção ou ameaça de recebe-la. Raven (1999) subdividiu o poder coercitivo em coerção impessoal e coerção pessoal, estabelecendo-se esta última porque o sujeito-alvo de poder teme reprovações à sua pessoa. Já o poder de coerção impessoal implica condutas de prejuízo para o sujeito-alvo de poder, no que tange à sua figura como membro de uma comunidade e não na sua individualidade. Por exemplo, no caso do professor, a coerção pessoal será exercida sobre a pessoa do aluno e a coerção impessoal sobre o aluno.

O **poder de recompensa** advém da crença de ser recompensado,

favorecido, por obedecer a outro e, dessa forma, alguém se submete à influência de outro porque acredita em recompensa, seja ela material, psicológica, direta ou indireta.

Imagine-se a situação de um adolescente rebelde, agressivo que, às vésperas de uma festa, torna-se dócil, atento ao falar com os pais, prestativo, oferece-se para lavar o carro da mãe, mas só toma esta conduta com o intuito de pedir o carro da mãe emprestado (para ir à festa) e obter uma resposta positiva. Seu agir é todo motivado pela possibilidade de ser recompensado e não porque ele pensa que o correto é assim agir. Caso ele vislumbre a possibilidade de um não como resposta a seu pedido de empréstimo do carro, deixará de lado a representação de "bonzinho" e voltará à costumeira rebeldia. Concluindo, houve (falsa) ascendência sobre o adolescente enquanto a recompensa era uma possibilidade; desaparecendo a potencialidade de recompensa, desaparece o domínio.

Raven (1999) refere-se ao poder de recompensa impessoal e ao poder de recompensa pessoal, este último acontecendo se o sujeito alvo do poder deixa-se influenciar por elogios à sua ação, seu comportamento enquanto pessoa. Quando um aluno muda sua conduta depois de ter sido elogiado pelo professor, a influência do professor sobre o aluno baseia-se na recompensa pessoal. Da mesma forma, se um aluno presta atenção, cumpre as tarefas com o intuito de ser favorecido pelo professor enquanto aluno, a base de poder é tida como recompensa impessoal.

O **poder legítimo** estabelece-se quando o sujeito alvo do poder atribui a seu influenciador uma prerrogativa, uma legitimidade que lhe confere direitos de exercer influência sobre outro. KRAUSZ denomina o poder legítimo de *poder de posição* e sobre ele enuncia: "É ainda o poder de posição que torna possível a coordenação das ações individuais em favor de uma ação coletiva." (KRAUSZ, 1991, P.37).

Quando tal fato se dá, há uma "aceitação de papéis". Ao agente de poder cabe mandar, influenciar e ao sujeito alvo cabe obedecer, deixar-se influenciar, sendo básico para o poder legítimo a aceitação de uma obrigação para aderir a uma norma social. (RAVEN, 1999, p.127)

Àquele que detém o poder, está destinada a função de induzir à adoção de valores através da legitimidade da posição que ocupa e, o

influenciado sente como correta a obediência, pois existe uma **autoridade**, ou uma **hierarquia social** ou, ainda, um **agente legitimador** do poder atribuído.

Tome-se uma sala de aula onde o professor chegue com um texto, distribua-o para os alunos e, sem dar explicações, diga:

– A partir de agora, devem ler este texto em 15 minutos.

Os alunos que seguirem a recomendação do professor poderão estar atribuindo a ele o poder legítimo, segundo a idéia de que ele é a autoridade dentro da sala de aula e de que, hierarquicamente, o professor é superior aos alunos. A ausência de questionamentos (quanto ao porquê da leitura, qual atividade será desenvolvida) é indicador seguro de que houve aceitação e conseqüente adesão à norma social da escola.

Raven (1999), ao falar sobre como se processam as relações de poder legítimo, relata sua experiência no exército, onde as ordens deviam ser e eram cumpridas porque eram ordens, não havendo questionamentos éticos ou informacionais.

“Para mim, aquele conceito teve saliência particular baseado em minha experiência no exército, onde o poder legítimo de oficiais de maior patente ganhou peso. Uma parte importante de nosso treino básico consistiu em encorajamento automático e obediência impensada para tais ordens.” (RAVEN, 1999, p.126)

Fica fácil entender o poder legítimo pensando-se em pessoas extremamente religiosas, que vêem na palavra de seu pároco ou de seu pastor, força de lei. Ele falando, deve ser obedecido porque é o padre ou o pastor (e não pela eficácia de sua argumentação), ou seja, o agente termina detendo poder porque exerce uma função que lhe foi conferida por uma instituição religiosa. Só houve aceitação por parte do sujeito-alvo por ser a religiosidade um de seus valores culturais. Na escola, o poder legítimo manifesta-se nas condutas de obediência a normas, a regulamentos, a ordens, mas que são seguidas exclusivamente por virem de regimentos, de superiores e não porque o sujeito-alvo de poder com elas concorde.

Raven (1999) ressalta que estudos experimentais da Psicologia

Social têm contribuído para a percepção de outras formas de se obter o poder legítimo: a legitimidade formal, a reciprocidade, a equidade e a responsabilidade / dependência.

A **responsabilidade/dependência** origina-se da idéia de que os mais favorecidos (os mais hábeis, os mais fortes, os mais ricos, etc.) têm o dever moral de auxiliar os mais fracos. Portanto, seguindo este raciocínio, é legítimo que a pessoa com maior capacidade auxilie o menos capaz (capacidade tomada aqui, genericamente, como habilidade para realizações exitosas).

A **legitimidade formal** ou compensação, tomada como legítima, parte do princípio de que as pessoas têm direito a serem “ressarcidas” em seus prejuízos, sejam eles morais, emocionais, éticos, financeiros, etc. Assim, quando alguém exige que suas perdas sejam reparadas por quem a prejudicou, a base social de seu comportamento é percebida como legítima compensação. Se alguém é prejudicado por comportamento deliberado (ou não) de outrem, poderá argumentar que o outro tem com ele uma dívida passada e que, por conseguinte, é legítimo ser recompensado em outro momento.

A **equidade** como base de poder legítimo provém da noção de justiça natural, ou seja, todos têm direitos iguais e é legítimo que eles sejam respeitados. Quando uma pessoa, que passou por privações de qualquer natureza, requer ajuda fundamentando-se no sofrimento já vivido e no direito à felicidade, seu comportamento tem como base a legítima equidade.

A **reciprocidade** caracteriza-se pela “troca de benefícios” nas relações sociais. Melhor dizendo, se há prestação de serviços, deveres, obrigações, favores de um sujeito ou de um grupo a outro (outros), isto implica comportamento de retribuição de quem primeiro foi agraciado com benefícios.

Imagine-se uma sala de aula onde o aluno A faz um favor para o professor D, ajudando-o na catalogação de uns vídeos. Este mesmo aluno A sai-se muito mal nas atividades de avaliação, e ao ver seu resultado, o aluno reclama :

– Professor , eu cataloguei todos aqueles vídeos e venho com esta nota...

Na realidade, o aluno julga ser justo receber pontos a que não faz

jus por ter prestado um serviço ao professor. Os pontos extras seriam uma “retribuição” do professor, baseada na legitimidade de reciprocidade.

O **poder de especialidade** advém do domínio intelecto-cognitivo do agente do poder, não por sua retórica eloqüente, por sua capacidade de atuar sobre o outro, mas sim pela abrangência e pela solidez do conteúdo de suas mensagens. É interessante notar que se trata de um poder que atua por emulação e não por imposição. (KRAUSZ, 1991, p.45)

O que faz o sujeito alvo de poder deixar-se influenciar pelo agente é aquele reconhecer habilidades neste, domínio intelectual em algum campo do conhecimento humano. Restringindo-se o poder a esta área específica do saber, tem-se como verdade que o agente é um especialista em tal assunto ou área e que, portanto, ele tem autoridade no assunto, devendo serem seguidos e aceitos seus ensinamentos, suas posições, suas condutas.

Tome-se como exemplo a figura de um médico – o paciente seguirá suas recomendações, tomará os remédios prescritos porque confia naquela pessoa enquanto médico, ou seja, como um portador de conhecimentos sobre doenças e sobre o funcionamento do corpo humano, que o habilitam a recomendar práticas e drogas eficazes no combate a doenças. Outro exemplo: um professor explica um conteúdo e um aluno discorda dos dados, conceitos, informações transmitidos, indo até outro professor, no qual ele confia (como portador de conhecimentos naquela área), e pede “esclarecimentos” sobre o conteúdo.

Outro bom exemplo é o professor que consegue interesse, disciplina, colaboração em suas aulas porque seu domínio cognitivo é grande no conteúdo lecionado (este conteúdo é sua especialidade), com ele o aluno terá possibilidade de ampliar seus conhecimentos, esclarecer suas dúvidas e “crescer” na matéria. O professor torna-se um agente de poder com base em sua especialidade, sendo esta a especialidade positiva de que fala Raven (1999). Pelo contrário, se o especialista fica aquém das expectativas do sujeito-alvo de poder, então há especialidade negativa.

O **poder de referência** está centrado na empatia entre o agente e

o sujeito-alvo de poder, quando este se deixa influenciar porque gosta do agente de poder, tem admiração por ele ou por suas idéias, seus valores, suas ideologias, seus comportamentos têm pontos comuns.

“São indivíduos que provocam a admiração daqueles que os cercam, não por aquilo que têm ou conquistaram, mas por aquilo que são, por sua coerência e tranqüilidade interna.” (KRAUSZ,1991, p.25)

Desta forma, a submissão transforma-se em prazer para o sujeito-alvo já que é sentida como uma forma de ligação com alguém que ele considera detentor de prestígio social, moral, cognitivo, desenvolvendo-se um ambiente de cooperação entre os membros da relação interpessoal de poder. No dizer de French e Raven (1972, p.773), o que se processa é um “adotar a estrutura cognitiva do indivíduo ou do grupo com que se identifica”.

O poder de referência tornou-se uma fonte financeira no Brasil, principalmente entre apresentadoras de programas infantis: as crianças identificam-se tanto com elas que ficam “prisioneiras” de colares, botas, sabonetes, perfumes, bonecas e outros objetos anunciados por estas apresentadoras. Adquirir e usar estes produtos trazem embutida a identificação, usando as roupas e acessórios com os quais a apresentadora é vista todos os dias na tela da televisão, a criança sente-se igual à ela: assimila seus gestos, seus comportamentos, sua maneira de falar e de dançar, brinca imitando sua maneira de agir frente às câmeras. Portanto, o compartilhar valores é a base da existência do poder de referência, pois quanto maior for a ligação, a compatibilidade entre as partes do processo, maior será a amplitude do poder.

É comum ver-se alunos admirados com a maneira de ser, de agir de um de seus professores: o que se estabelece entre eles é empatia. Os valores morais, éticos, cognitivos entre aluno e professor são coincidentes, por isso aquele se deixa influenciar por este, gosta de ouvir suas opiniões, de “trocar idéias” com o professor, há uma satisfação pessoal no agir do aluno.

Raven (1994) ressalta que há a referência negativa, ou seja, o

sujeito-agente do poder tenta influenciar, porém o sujeito-alvo de poder reage com desconfiança em relação ao comportamento de seu influenciador e, assim, faz o contrário daquilo pretendido pelo agente de poder:

O **poder de informação** deriva da capacidade de comunicação do agente do poder. Sua habilidade de atuar, de convencer lógica ou emocionalmente, sua eloquência, seu carisma são as ferramentas de que se vale o agente do poder para influenciar seu interlocutor, ou seja, o sujeito-alvo do poder. Este apreende e compreende os porquês, as causas empregadas no processo de persuasão e os assimila de modo tão profundo e coeso que fica convencido de que deve obedecer. A influência do poder de informação é tamanha que os comportamentos se cristalizam e são empregados e adotados, mesmo na ausência do agente de poder.

"Este tipo de poder, la persuasión, se basa en el argumento lógico que el agente influyente presenta a su objetivo a fin de implementar alguna clase de cambio." (RAVEN, 1994, p 407)

"...o comportamento suscitado por este tipo de influência independe da característica do influenciador e decorre, exclusivamente, da internalização do conteúdo da influência tentada e da reorganização cognitiva por ela provocada." (RODRIGUES, 1998, p.243)

Deste modo, é possível afirmar-se que as bases de poder, apesar de terem naturezas diferenciadas, relacionam-se pelos pontos comuns a ligá-las, por suas semelhanças genotípicas.

"Assim como há uma associação primária, mas não exclusiva, entre cada um dos instrumentos pelos quais o poder é exercido e uma das fontes, também há numerosas combinações entre as fontes do poder e os instrumentos correlatos." (GALBRAITH, 1989, p.7)

A esse respeito, Rodrigues (1995, 1998) realizou pesquisas nos Estados Unidos da América para "explorar similaridades genotípicas entre as seis bases de poder de Raven" (RODRIGUES, 1995, p.2) e concluiu que "embora distintos, também é concebível que estes tipos

de poder dividem algumas características subjacentes, de forma que haverá semelhanças genóticas no lugar de dessemelhanças fenotípicas” (RODRIGUES, 1995, p.4). Vê-se, pois, que as posições de Rodrigues e de Galbraith coincidem quanto à inter-relação existente entre as características dos diversos modos de obtenção do poder.

Uma síntese das conclusões de Rodrigues (1995) poderia ser assim formulada:

- a. as bases de poder de recompensa, de informação e de referência são percebidas pelos sujeitos-alvo do poder como mais internas e mais controláveis por eles; em resultados positivos, elas geram sentimentos de orgulho, de alta auto-estima, de gratidão oriunda de outros, de responsabilidade percebida pelo próprio sujeito e pelos que estão à sua volta; em condições de resultados negativos acontecem sentimentos de degradação de auto-estima, de culpa, de raiva, de responsabilização de si mesmo pelo acontecido;
- b. as bases de poder especialista, legítimo e de coerção são percebidas como mais externas e menos controláveis pelos sujeitos-alvo; em situações de resultados negativos, elas geram, com menor intensidade, sentimentos de orgulho, de alta auto-estima, de responsabilidade auto-percebida ou percebida por outros, sentimentos menos intensos de culpa, de raiva ou senso de responsabilidade.

Brow e Raven (1994), a partir de estudos realizados, concluíram que as bases do poder de informação, de especialidade e de referência são percebidas como mais internas, enquanto coerção, recompensa e legitimidade são sentidas pelo sujeito-alvo do poder como mais externas.

Contrastando as conclusões de Brow e Raven (1994) e Rodrigues (1995, 1998), vê-se que os primeiros colocam o poder de recompensa como sendo de percepção mais externa e Rodrigues o situa como sendo mais interno. Este, em seu artigo “Reexamining Bases of Power from Attributional Perspective” (1998), explica a variável que determinou a diferença nos resultados: nos estudos de Rodrigues há um dilema ético, que não se faz presente no estudo de Brow e Raven.

“O documento presente relata quatro experimentos inspirados no estudo original de Rodrigues (1995). No original, bem como nas replicas, os cenários refletem um dilema moral, requerendo, assim, julgamentos de responsabilidade”. (RODRIGUES,1998, p.976)

Em um estudo que avaliava a culpa, independente de bons ou maus resultados, os sentimentos foram substituídos pela medida de culpa do personagem que praticou o ato errado, no caso um enfermeiro. Os resultados indicam que “há uma seqüência de ação-pensamento-afeto quando fazemos julgamentos de responsabilidade.” (RODRIGUES,1998,p.986)

Quanto a gerar expectativas e satisfação nos sujeitos-alvo de poder, Fontaine e Berman (1997) descobriram, com suas pesquisas, que a influência causada por recompensa, por informação e por referência é mais eficiente que a proveniente de coerção, legitimidade ou especialidade.

Feitas as comparações de dados fornecidos por diversos pesquisadores, pode-se compreender o que quer dizer a afirmação de que as bases de poder são “genotipicamente similares”: as semelhanças advêm da atribuição de responsabilidades (ver DELA COLETA,1982), dos sentimentos resultantes, do locus de controle das bases de poder. As semelhanças entre elas dizem respeito à igualdade das características essenciais, logo esses tipos de poder são espécies de gêneros de poder.

Ao buscar pesquisas brasileiras sobre o assunto, encontrou-se um trabalho desenvolvido por D’ Amorim e Assmar (1997), em uma universidade particular do Rio de Janeiro, tendo como suporte teórico os estudos de Raven sobre poder e os de Weiner (1979) sobre dimensões causais.

Preendeu-se testar as hipóteses de que as bases de poder agrupam-se pelas semelhanças genotípicas, de que há uma relação direta entre as bases de poder, controlabilidade, internalidade e os sentimentos daí nascidos, de que amostras demograficamente semelhantes levam a resultados semelhantes, independentemente de fatores socioculturais.

Para coletar os dados, foi empregado um instrumento já usado

por Rodrigues (1995) nos Estados Unidos da América, após ser traduzido do inglês para o português e ser testado em estudantes brasileiros. O referido instrumento caracteriza-se por apresentar uma relação de poder social entre um médico e uma enfermeira, que deveria, a mando do médico, dar a pacientes um remédio que estava sendo testado. As situações descritas no inventário sustentam-se nas bases de poder enumeradas por French e Raven (1972) e na teoria da motivação e emoção de Weiner (1979).

Os resultados obtidos apontam os poderes de **recompensa**, de **referência** e de **informação** como relacionados à maior controlabilidade e internalidade, implicando sentimentos de orgulho pelo resultado obtido, auto-estima elevada e senso de responsabilidade quando a situação envolve resultados positivos, ou seja, quando o suposto paciente melhora ou se cura. Ao contrário, se a situação apresenta resultados negativos para o paciente, foram detectados sentimentos de baixa auto-estima, ausência de orgulho, culpa e muita responsabilidade ante o acontecido, tanto por parte do sujeito quanto dos que o cercam.

As bases de poder social, **coerção**, **legitimidade** e **especialista** são percebidas como menos internas e menos controláveis, conseqüentemente se associam tanto a menor responsabilidade como a menor culpa (por parte do enfermeiro) pela situação adversa do paciente.

Dos dados obtidos, as autoras afirmam:

“...dependendo do grupo a que se refira a base de poder exercido por um agente influenciador, um mesmo comportamento de aquiescência pode ser interpretado, por parte de um observador, de forma cognitiva e emocionalmente diferente.” (D’AMORIM, ASSMAR, 1997, p.140)

Outra pesquisa brasileira baseada nos estudos de Raven foi realizada por Braz (1996), que estudou, em uma universidade particular paulista, como se processam as relações de poder em sala de aula e quais as conseqüências no processo ensino-aprendizagem. As principais conclusões de Braz (1996) apontam para uma visão de poder como algo essencialmente controlador e manipulador. No universo

pesquisado, detectou-se que são percebidas pelos alunos, como mais importantes, as formas de poder baseadas no **conhecimento**, o poder de **especialista**, na **identificação** entre professor e aluno e nas características pessoais daquele, poder de **referência**, todas elas com a peculiaridade de serem internas. Os tipos de poder oriundos de bases externas, **recompensa**, **coerção** e **legitimidade**, foram considerados menos importantes para os universitários pesquisados.

“... ao estabelecerem uma hierarquização, os mesmos privilegiam os de características mais internas, consideram os mais importantes o poder pessoal, o de especialista e o de referência e os menos importantes os de características mais externas, ou seja, os que utilizam de coerção, recompensa e da instituição que legitima o poder.”
(BRAZ,1996, p.70)

Partindo de seus dados, Braz classificou a tipologia que adotara em poder facilitador do processo ensino/aprendizagem e poder dificultador desta relação, sendo estas as suas conclusões:

- a. poder de **coerção** sempre atrapalha a relação ensino/aprendizagem;
- b. poder de **referência** auxilia o processo ensino /aprendizagem quando há o respeito, a admiração, a identificação entre aluno e professor; no entanto se o aluno se sente intimidado ante características do professor (que gostaria de possuir ou que o amedrontam), o poder de referência torna-se um bloqueador da aprendizagem;
- c. o poder de **especialista**, no dizer de Braz (1996, p.74), “aumenta a participação e o envolvimento do aluno no processo ensino/aprendizagem, bem como o aumento do interesse e da curiosidade; o aluno sente-se confiante e aumenta sua abertura para a matéria. Estes são fatores que facilitam a aprendizagem como um todo.” Constatou-se que, se os conhecimentos são fonte de ironia e de humilhação do aluno, eles desfavorecem a aprendizagem;
- d. o poder **legítimo** age como um facilitador da aprendizagem, caso o professor use do poder concedido por sua função para ser

um coordenador de atividades, de comportamentos, de propostas de trabalho em classe; pelo contrário, se a autoridade estabelecida pelo cargo tem apenas propósito de seguir as normas regimentais do estabelecimento, o poder legítimo dificulta a aprendizagem;

e. o poder de recompensa gera pontos positivos para a aprendizagem na medida em que funciona como um motivador para que metas sejam alcançadas e o aluno progride em seu processo ensino/aprendizagem; a recompensa tem poder negativo, agindo como bloqueador da aprendizagem se tiver finalidade controladora, paternalista ou protetora.

Sumariando as conclusões de Braz (1996), pode-se afirmar que a questão dos usos dos tipos de poder, relacionada ao sucesso/insucesso na aprendizagem, está vinculada ao modo como este poder é usado por quem o detém, com exceção do poder de coerção que sempre traz conseqüências negativas ao processo.

Tomando em conta esta série de estudos realizou-se a presente investigação, visando determinar a importância relativa de cada uma das bases do poder social, conforme definidas por Raven (1999), na adoção de comportamentos por parte de alunos universitários frente a uma solicitação de seu professor, bem como relacioná-las aos comportamentos emitidos pelos docentes em sala de aula e à avaliação destes mesmos professores realizadas por seus alunos.

Metodologia

Amostra: tomaram parte neste estudo 448 alunos, dos períodos mais adiantados, dos cursos de Letras, Pedagogia, História, Ciências e Fisioterapia, de uma Faculdade do Interior do Estado de Minas Gerais, sendo 91 do sexo masculino e 357 do sexo feminino, a metade deles com idade entre 18 e 23 anos.

Instrumentos: os dois instrumentos usados nesta pesquisa compreendem o Inventário APRO – Inventário de Avaliação do Professor – e escala BAPSO – Escala para medida das Bases do Poder Social.

O Inventário APRO é uma escala tipo Likert, refere-se à conduta do professor e ao contato professor-aluno em sala de aula. Nele, há uma instrução salientando ao aluno que avalie um professor, por ele determinado, quanto ao seu relacionamento com os alunos. A avaliação faz-se pela colocação, à esquerda de cada item (79 no total), de um número representativo da opinião do aluno (5–sempre, 4–freqüentemente, 3–às vezes, 2–raramente, 1–nunca), sobre a freqüência em que ocorreu uma dada impressão causada pelo professor em sala de aula, a imagem passada pelo professor, os objetivos do professor com suas atividades e a tipologia de seu comportamento em sala de aula.

A Escala BAPSO apresenta quarenta e quatro afirmações, cujo objetivo é levantar as razões pelas quais os alunos concordam com as solicitações dos professores ou delas discordam. As opiniões dos alunos são expressas por números correspondentes às posições dos mesmos sobre os assuntos abordados, conforme convenção a seguir: 1–Definitivamente não é a razão por que eu concordei; 2–Muito provavelmente não é a razão por que eu concordei; 3–Provavelmente não é a razão por que eu concordei; 4–Possivelmente é a razão por que eu concordei; 5–Provavelmente é a razão por que eu concordei; 6–Muito provavelmente é a razão por que eu concordei; 7–Definitivamente é a razão por que eu concordei.

As afirmativas abordam as diferentes bases de poder social identificadas, e já tratadas na introdução deste trabalho, e estavam agrupadas segundo as onze bases de poder a que se referem.

A Escala BAPSO foi utilizada inicialmente por Rodrigues, que a aplicou a 347 estudantes norte-americanos, do curso de Introdução à Psicologia, da Universidade do Estado da Califórnia, em Fresno. Os resultados obtidos foram apresentados no “23rd. *International Congress of Applied Psychology*”, acontecido em Madri, Espanha em julho de 1994. Caracterizando o instrumento, Rodrigues fala:

“... é um instrumento derivado do Modelo de Poder/ Interação de Raven. A consistência interna do instrumento foi determinada através do alfa de Conbach. Todas as subescalas obtiveram alfas superiores a 64, o que foi considerado bom em virtude do pequeno número

de itens das mesmas. Assegurou-se a validade da escala através da checagem da correspondência das opiniões de seis juízes conhecedores do assunto. Estava pré-estabelecido que 70% de concordância entre os juízes seria o critério de aceitabilidade da escala. Todas as porcentagens foram acima deste nível, exceto uma a respeito da subescala de legitimidade através da justiça. Tais resultados indicaram que o IPI (professor /conformidade do aluno) está pronto para ser usado como instrumento para determinar as percepções dos alunos a respeito da origem da influência exercida sobre ele através de seus professores.” (RODRIGUES, 1994, p.1)

É preciso esclarecer que a escala original era apresentada em inglês, obrigando os autores deste trabalho a providenciar uma versão para o português, que, uma vez aprovada pelo autor, foi submetida a uma pré-aplicação em estudantes para verificar o grau de compreensão e, não se detectando problemas, a escala BAPSO pode ser utilizada neste estudo.

Procedimentos: durante a aplicação dos instrumentos, o pesquisador chegava à sala de aula, explicava aos alunos o objetivo da pesquisa e os mecanismos de preenchimento dos instrumentos e solicitava sua colaboração anônima. Frisava-se bem que eles deveriam escolher um (e apenas um) professor para ser avaliado tanto no inventário APRO como BAPSO (o nome do professor era colocado no cabeçalho dos instrumentos), informando-se que teriam mais ou menos quarenta minutos para responderem às questões propostas.

Os dados obtidos com a aplicação do inventário APRO e da escala BAPSO foram codificados, sendo feita a substituição dos nomes dos professores por números-códigos para que se preservasse a identidade dos mesmos. Os dados foram processados utilizando-se o SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), buscando a determinação dos coeficientes de correlação dos itens de cada subescala BAPSO com o escore total da subescala, os índices de confiabilidade de cada subescala BAPSO (a de Cronbach) e, também, a comparação entre as médias (*t de Student*) em cada uma das questões do inventário APRO, considerando-se os grupos extremos em cada subescala BAPSO.

Foram calculadas as médias dos escores atribuídos pelos alunos na escala BAPSO e, para verificar quais condutas didático-pedagógicas estavam associadas com os professores que eram identificados com cada uma das bases de poder social, foram formados dois grupos extremos em cada uma das subescalas, tomando-se os 25% de casos de professores a quem foram atribuídos os escores mais altos em cada uma das subescalas BAPSO e os 25% de casos de professores com os escores mais baixos, e testadas as diferenças entre as médias dos grupos extremos, em cada item do inventário APRO.

Resultados

1. Características psicométricas das onze sub-escalas da escala BAPSO

Para se estudar os níveis de precisão das onze subescalas que compõem a escala BAPSO, inicialmente calcularam-se os coeficientes de correlação dos escores nos itens de cada subescala, para medida de cada base de poder, com o escore total da subescala. Todos os resultados obtidos foram altos e significativos, com os coeficientes de correlação variando entre 0,37 e 0,73, o que demonstra o alto poder de discriminação de todos os itens componentes da escala BAPSO.

Para se estimar a confiabilidade de cada uma das onze subescalas da escala BAPSO, foram determinados os coeficientes alfa de Cronbach. Os resultados mostraram que, em todas as sub-escalas, os valores de alfa foram superiores a 0,69, sendo o índice mais baixo relativo à especialidade (0,69) e o mais alto relativo à coerção impessoal (0,84). (Tabela 1)

Como os escores em todos os itens mantêm alta correlação com o escore total de sua sub-escala, uma indicação de que todos eles têm alto poder de discriminação, aliado aos valores de α de Cronbach de cada sub-escala, pode-se concluir que as sub-escalas têm níveis de confiabilidade aceitáveis, o que recomenda o uso para medida das bases do poder social do professor. Somam-se a estes achados o fato de os dados obtidos por Rodrigues (1994), em pesquisa com estudantes norte-americanos, mostrarem resultados semelhantes a estes agora obtidos com amostra de estudantes universitários brasileiros.

Tabela 1 - Coeficientes de confiabilidade (alfa de Cronbach) das sub-escalas BAPSO para medida das bases do poder social.

Sub-escalas para medida das bases do poder social	Alfa de Cronbach
recompensa pessoal	0,81
recompensa impessoal	0,76
coerção pessoal	0,71
coerção impessoal	0,84
legitimidade (posição)	0,77
legitimidade (eqüidade)	0,73
legitimidade (reciprocidade)	0,71
legitimidade (dependência)	0,70
Referência	0,79
Especialidade	0,69
Informação	0,81

2. As bases de poder utilizadas pelo professor em sala de aula

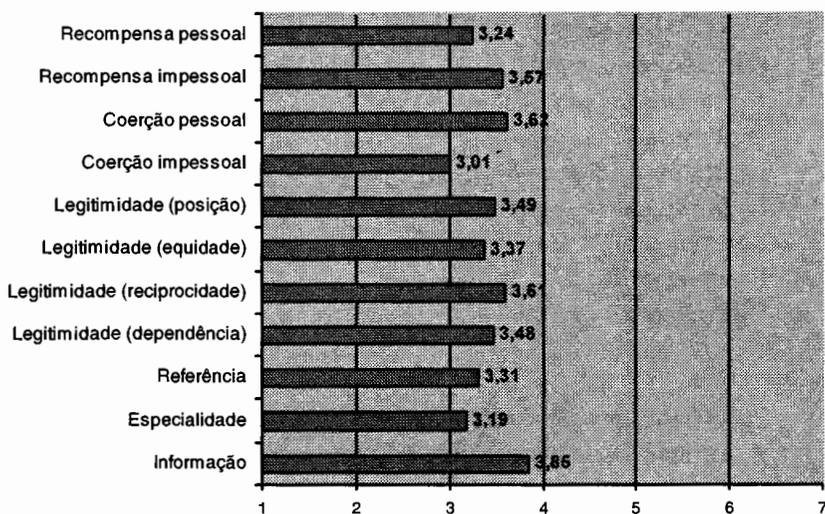
A aplicação da escala BAPSO forneceu os dados para que se conhecesse como se processam as relações de poder entre professores e alunos, sujeitos desta pesquisa, tendo esta parte o propósito de descrever os resultados gerais obtidos, indicando as bases de poder mais e menos importantes na determinação da conduta dos alunos.

Em uma escala que vai de um a sete, **recompensa pessoal** obteve média geral 3,24 e **recompensa impessoal** ficou com média 3,57. As bases de poder estabelecidas a partir de **coerção** ficaram com média 3,62 para a **pessoal** e 3,01 para a **coerção impessoal**. As quatro diferenciações para a base de poder **legitimidade** alcançaram médias variando entre 3,37 para **eqüidade** a 3,61 para **reciprocidade**, nas posições intermediárias ficando **dependência** (3,48) e **posição** (3,49). **Referência**, como base de poder, obteve média 3,31, **especialidade** ficou com 3,19, e **informação** chegou à média de 3,85, sendo a média total das respostas de 3,43. (Figura 1)

Relacionando os dados descritos vê-se que a base de poder mais importante para atuar sobre a conduta dos alunos é a **informação**

(obteve maior média no geral), enquanto a base de poder menos importante, no geral, é a **coerção pessoal**.

Figura 1 – Médias dos escores obtidos pelos sujeitos nas sub-escalas relativas às onze bases de poder social da escala BAPSO.



3. As bases de poder utilizadas pelos professores e suas condutas em sala de aula

Ao se comparar os grupos de sujeitos que declararam ser o professor em pauta um agente de influência sobre ele, em razão de uma ou outra base de poder, observou-se que eles informam que os professores apresentam diferenças de condutas didático-pedagógicas em sala de aula, caracterizando-se aqui somente as diferenças cujas magnitudes alcançaram níveis de significação estatística.

Tomando-se os dois grupos extremos formados pelos professores aos quais se atribuem maiores ou menores intensidades de uso de cada uma das bases do poder social, foram utilizados os escores atribuídos pelos sujeitos alunos a dezessete características e condutas percebidas nestes mesmos professores (tabela 2).

Tabela 2 – Médias e resultados dos testes de diferença entre as médias dos escores relativos à percepção da imagem do professor obtidos pelos sujeitos dos dois grupos extremos na atribuição das bases de poder aos mesmos professores.

Conteúdo	Recompensa Pos.		Recompensa Imp.		Coerção Pessoal		Coerção Impessoal		Referência		Especialização		Informação	
	Inf.	Sup. t	Inf.	Sup. t	Inf.	Sup. t	Inf.	Sup. t	Inf.	Sup. t	Inf.	Sup. t	Inf.	Sup. t
Apoio	3,40	4,19 -4,43**	3,99	3,68 1,73**	4,02	3,66 2,11*	4,15	3,38 4,40**	3,31	4,33 -5,99**	3,39	4,22 -4,94**	3,43	4,13 -4,33**
Indiferença	1,93	1,42 3,22**	1,41	2,01 -3,96*	1,54	1,98 -2,94*	1,47	2,07 -4,06**	2,05	1,29 5,13**	1,88	1,52 2,41*	1,90	1,43 3,48**
Cooperação	3,53	4,25 -4,49*	4,01	3,70 1,98**	4,10	3,63 3,20**	4,06	3,39 4,49**	3,43	4,35 -6,63**	3,53	4,15 -4,03*	3,45	4,14 -4,63**
Comprometimento	3,73	4,29 -3,37**	4,02	3,79 1,55**	4,06	3,80 1,61**	4,12	3,39 4,24**	3,35	4,32 -5,58**	3,55	4,31 -4,73*	3,73	4,17 -2,84*
Competência	4,07	4,65 -4,04*	4,53	4,22 2,2*	4,60	4,21 3,09**	4,63	4,08 3,95**	3,98	4,86 -7,06**	4,15	4,75 -4,70**	4,14	4,67 -4,07**
Incompetência	1,68	1,18 4,09*	1,27	1,57 -2,42	1,25	1,49 -2,24*	1,16	1,71 -4,66**	1,69	1,10 4,94**	1,67	1,14 4,36**	1,62	1,22 3,62**
Benefícios para alunos	3,83	4,39 -3,50**	4,33	3,99 2,13*	4,36	4,05 2,08	4,56	3,67 6,05**	3,82	4,41 -3,87**	3,86	4,40 -3,60**	3,88	4,42 -3,72**
Exemplo de Professor	3,70	4,49 -4,61*	4,30	3,87 2,51*	4,36	3,86 3,16*	4,53	3,60 5,61**	2,64	4,68 -6,74**	3,87	4,50 -3,79**	3,86	4,43 -3,61**
Exemplo para todos	3,28	4,27 -5,69**	3,92	3,53 2,11*	3,87	3,47 2,24*	4,06	3,21 4,85**	3,20	4,34 -6,86**	3,42	4,17 -4,10**	3,40	3,98 -3,43**
Se faz compreender em sua exposição	3,67	4,31 -3,92*	4,23	3,81 2,58*	4,15	3,89 2,00**	4,31	3,61 4,53**	3,88	4,32 -2,90**	3,81	4,39 -3,17**	3,76	4,17 -2,51**
É claro na exposição do conteúdo	3,76	4,39 -3,88**	4,31	3,79 3,20**	4,31	3,77 3,63**	4,48	3,56 6,09**	3,86	4,38 -3,50**	3,89	4,40 -3,26**	3,79	4,31 -3,17**
Exposição de objetivos definidos	3,93	4,42 -4,04*	4,42	3,97 2,99**	4,34	3,96 2,70**	4,52	3,73 5,53**	4,02	4,48 -3,80**	3,96	4,52 -3,76**	3,88	4,50 -4,22**
Metodologia favorece compreensão de conteúdos	3,38	4,10 -4,10**	3,99	3,54 2,30*	3,99	3,48 3,13**	4,10	3,28 5,02**	3,43	4,16 -4,34**	3,49	4,15 -3,75**	3,47	3,97 -2,91**
Linguagem adequada a classe	3,92	4,50 -3,83**	4,41	4,02 2,69**	4,44	4,08 2,58*	4,60	3,75 6,06**	4,10	4,49 -2,76**	4,01	4,50 -3,34**	3,94	4,48 -3,63**
Linguagem adequada ao conteúdo	4,00	4,46 -3,29**	4,48	4,11 2,61**	4,44	4,07 2,73**	4,65	3,85 5,75**	4,10	4,51 -2,97**	4,00	4,46 -3,02**	3,98	4,57 -4,31**
Pronúncia é compreensível	4,09	4,65 3,85**	4,58	4,15 3,07**	4,52	4,15 2,67**	4,66	3,98 4,90**	4,23	4,59 -2,70**	4,21	4,59 -2,72**	4,16	4,52 -2,50**
Letra no quadro é legível	3,90	4,67 -5,37**	4,24	4,17 0,42**	4,25	4,05 1,25**	4,41	4,03 2,63**	3,81	4,65 -5,84**	4,03	4,42 -2,56**	3,98	4,40 -2,76**

n.s. Diferença não significativa

* Diferença significativa p< 05

** Diferença significativa p< 01

Os dados obtidos demonstram claramente que aqueles professores aos quais são atribuídas maiores frequências ou intensidades de uso das bases do poder social relativas à **recompensa pessoal, referência, especialização e informação** apresentam comportamentos exatamente opostos àqueles aos quais são atribuídos maiores níveis de emprego das bases de poder de **recompensa impessoal, coerção pessoal e coerção impessoal** e são percebidos como apresentando menores índices de **indiferença para com os alunos e incompetência profissional**, ao mesmo tempo em que apresentam maiores índices de **apoio ao aluno, cooperação, comprometimento, competência, trazendo benefícios para o aluno, exemplo de profissional e exemplo para todos**. (Guimarães, 1999)

Ao mesmo tempo, aqueles professores utilizando-se mais frequentemente das bases do poder de **recompensa pessoal, referência, especialização, informação** e menos de **recompensa impessoal, coerção pessoal e coerção impessoal** são vistos como se fazendo compreender melhor em suas explicações, sendo claros na exposição dos conteúdos, apresentando exposição com objetivos claramente definidos, empregando metodologia que favoreça a compreensão de conteúdos, usando linguagem adequada à classe, ao conteúdo, com pronúncia mais compreensível e letra no quadro-negro mais legível.

Discussão e conclusões

Os dados expressos na seção anterior mostram, em primeiro lugar, que as onze escalas para medida das bases do poder social do professor – BAPSO congregam itens que apresentam altos e significativos coeficientes de correlação entre os escores em cada item e na sub-escala a que pertencem, bem como índices de confiabilidade, expressos pelo coeficiente alfa de Cronbach, variando entre 0,69 e 0,84 que, levando-se em conta o pequeno número de itens compondo cada sub-escala (4 itens), podem ser considerados aceitáveis, recomendando-se o seu uso para a medida das bases do poder social.

Estes mesmos resultados mostram também os níveis de importância de cada uma das onze bases do poder social definidas por Raven (1999) e utilizadas pelos professores universitários, como ra-

zões explicativas da adoção de determinados comportamentos por parte dos alunos. As médias expressas na figura 1 indicam, primeiramente, baixos escores médios em todas as onze bases do poder, com as médias variando entre 3,01 para o menos importante (coerção impessoal) e 3,85 para a mais importante (poder de informação), uma vez que a média esperada, caso as respostas fossem dadas ao acaso, seria de 4. Estes dados parecem indicar claramente que os sujeitos relutam em admitir terem adotado um determinado comportamento em função de uma característica ou ato expresso pelo professor, ou seja, possivelmente as razões explicativas dos comportamentos dos alunos não seriam imputadas ao exercício de influência do professor, qualquer que fosse ela. Mesmo nesta pequenez, destacam-se as bases do poder de informação, coerção pessoal, legitimidade, reciprocidade, recompensa impessoal, nesta ordem, como aquelas exercendo maior influência sobre a conduta dos alunos, sendo os menos influentes, pela ordem, coerção impessoal, especialidade, recompensa pessoal, referência.

Pode-se, assim, pensar haver, na sociedade brasileira, uma certa aversão à autoridade e ao poder, fato que gera um conflito, porque há um princípio moral universal da necessidade de um poder organizado para que a sociedade possa sobreviver e desenvolver-se. Assim, os estudantes universitários, sujeitos deste estudo, talvez não queiram deixar transparecer suas atitudes de repúdio a um princípio moral aceito universalmente e adotem a conduta dissimuladora de valorizar quase igualmente todas as bases de poder, para não admitirem a desvalorização de todas elas. Seria uma forma dos sujeitos da pesquisa preservarem suas auto-imagens?

Outra possível conclusão é a de que esta seja a forma encontrada pelos sujeitos do estudo para, indiretamente, expressarem o que os sujeitos de Braz (1996) expuseram de forma direta — o poder é mal visto, é pensado como opressão, força, tirania:

“Constatai que o poder foi definido de forma eminentemente negativa e restritiva” (Braz,1996, p. 68)

Se a determinação da importância das bases do poder social do

professor como explicativas do comportamento do aluno esbarra em problemas relacionados ao significado e a influências culturais, por outro lado o estudo da percepção de traços e de adoção de comportamentos do professor, por parte dos alunos, mostra diferenças importantes, pelo menos ao se considerar sete das onze bases do poder.

Os dados indicam que a percepção de traços positivos dos docentes (apoio, cooperação, comprometimento, competência) apresenta diferenças significativas do ponto de vista estatístico quando se consideram os docentes que se valem mais das bases do poder social de recompensa pessoal, referência, especialização e informação, em relação aos que se valem menos dessas bases do poder. Ao mesmo tempo, a percepção de traços negativos dos docentes (indiferença, incompetência) aponta diferenças significativas entre docentes que utilizam mais as bases do poder de recompensa impessoal, coerção pessoal, coerção impessoal, em relação aos que usam menos estas bases do poder. Os mesmos resultados aparecem quando se consideram diversos comportamentos positivos do docente e as bases do poder utilizadas por estes professores (ver tabela 2).

Os dados mostram assim que os docentes usando mais as bases do poder de recompensa pessoal, referência, especialização e informação, e menos as de recompensa impessoal, coerção pessoal e coerção impessoal, são mais percebidos como buscando e oferecendo benefícios aos alunos, exemplo de professor, exemplo para todos, fazendo-se compreender em sua exposição, sendo claro na exposição do conteúdo, expondo os objetivos definidos, usando metodologia que favorece a compreensão de conteúdos, com linguagem adequada à classe, ao conteúdo, com pronúncia compreensível e com letra no quadro mais legível.

Estas três principais conclusões deste trabalho relacionadas às boas qualidades psicométricas das escalas para medida das bases de poder social na relação professor/aluno, à pequena valorização de todas as onze bases do poder social do professor como determinantes da conduta dos alunos, à relação importante entre a adoção de uma ou outra base do poder e a percepção de traços no professor ou a emissão de determinadas condutas pelo mesmo sugerem a realização de outros e mais amplos estudos envolvendo este tema no meio universitário.

Referências bibliográficas

BRAZ, Ana Lúcia Nogueira. Relações de Poder e Suas Influências no Processo de Aprendizagem. In: Queluz, Ana G. *Educação sem fronteira: em discussão o ensino superior*. São Paulo: Pioneira, 1996.

BROW, J. H.; RAVEN, B. Power and compliance in doctor/patient relationship. *Revista de Psicología de la Salud*, v.6, n. 1, p. 3-22, 1994.

D'AMORIM, Maria Alice; ASSMAR, Eveline M. L. Atribuição e Influência Social em Estudantes Brasileiros. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v.13, n. 1, jan.-abr. 1997.

DELA COLETA, José Augusto. *Atribuição de causalidade: teoria e pesquisa*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1982. 153 p.

FERREIRA, A. B. H. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FONTAINE, G.; BEERMAN, J. Affective consequences of social power: Power holder and target expectancies associated with different types of power. *Psychological Reports*, n. 40, p. 771-774, 1997.

FRENCH, J. R. P.; RAVEN, B. As bases do poder social. In: Cartwright, D. R.; Zander, A. F. (org) *Dinâmica de grupo*. São Paulo: Herder, 1972, p.758-779.

GALBRAITH, John K. *Anatomia do poder*. 3.ed. São Paulo: Pioneira, 1989.

GUIMARÃES, Mariza R. *As bases do poder e a influência social em sala de aula: um estudo da conduta de professor de terceiro grau*. 205 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário do Triângulo, Uberlândia, 1999.

KRAUSZ, Rosa R. *Compartilhando o poder nas organizações*. São Paulo: Nobel, 1991.

MC CLELLAND, David C. *Power: The inner experience*. New York: Irvington Publisher, 1975.

MICHAELIS 2000. *Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Reader's Digest. São Paulo: Melhoramentos, 2000.

RAVEN, Bertram. Reflections on Interpersonal Influence and Social Power in Experimental Social Psychology. In: Rodrigues, A. e Levine, R. V. *Reflections on 100 years of experimental social psychology*. New York: Basic Books, 1999. 245 p.

RAVEN, Bertram. *Bases del Poder entre parejas: una perspectiva motivacional*. In: III° EVEMO - Encuentro Venezolano Sobre Motivacion, Mérida, Venezuela, 1994. p. 406-417.

RODRIGUES, Aroldo. *The interpersonal power inventory*. Trabalho apresentado no 23rd International Congress of Psychology, Madrid, 1994.

RODRIGUES, Aroldo. *Attribution and social influence*. California State University: Fresno, 1995.

RODRIGUES, Aroldo; LLOYD, K. L. Reexamining bases of power from an attributional perspective. *Journal of Applied Social Psychology*, v. 28, n. 11, p. 973-997, 1998.

SILVA, B. *Dicionário de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.

STONER, James. A. F.; FREEMAN, R. Edward. *Administração*. 5.ed. Rio de Janeiro: PHB, 1985. 533 p.

WEINER, Bernard. Theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Education Psychology*, n. 71, p. 3-25, 1979.

Data de Registro 03/03/05

Data de Aceite 18/04/05