

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
NÚCLEO DE GESTÃO
ADMINISTRAÇÃO

ALLAN DE ANDRADE FERREIRA

PROFESSORES-GESTORES NA INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO FEDERAL EM
PERNAMBUCO: O QUE É POSSÍVEL DIZER SOBRE AS PRÁTICAS DOS DIRETORES
DE CENTROS ACADÊMICOS EM SOLO AGRESTINO?

CARUARU
2017

ALLAN DE ANDRADE FERREIRA

PROFESSORES-GESTORES NA INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO FEDERAL EM
PERNAMBUCO: O QUE É POSSÍVEL DIZER SOBRE AS PRÁTICAS DOS DIRETORES
DE CENTROS ACADÊMICOS EM SOLO AGRESTINO?

Trabalho apresentado à Coordenação do Curso de Graduação em
Administração, da Universidade Federal de Pernambuco, Centro
Acadêmico do Agreste, como requisito parcial para aprovação na
disciplina Trabalho de Conclusão de Curso.
Orientador: Prof. Dr. Marcio Sá

CARUARU
2017

Catálogo na fonte:

Bibliotecária – Paula Silva – CRB/4-1223

F383 p Ferreira, Allan de Andrade.
 Professores-gestores na interiorização do ensino federal em Pernambuco: o que
 é possível dizer sobre as práticas dos diretores de centros acadêmicos em solo
 agrestino? / Allan de Andrade Ferreira. – 2017.
 43f.: 30 cm.

 Orientador: Márcio Sá.
 Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de
 Pernambuco, CAA, Administração, 2017.
 Inclui Referências.

 1. Administradores de universidades. 2. Ensino superior - Administração. 3.
 Administração pública – Avaliação. I. Sá, Márcio (Orientador). II. Título.

658 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2017-211)

ALLAN DE ANDRADE FERREIRA

PROFESSORES-GESTORES NA INTERIORIZAÇÃO DO ENSINO FEDERAL EM
PERNAMBUCO: O QUE É POSSÍVEL DIZER SOBRE AS PRÁTICAS DOS DIRETORES
DE CENTROS ACADÊMICOS EM SOLO AGRESTINO?

Este trabalho foi julgado adequado e aprovado para a obtenção do título de graduação em
Administração da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste

Caruaru, 11 de agosto de 2017.

Prof. Dr. Marconi Freitas da Costa
Coordenador do Curso de Administração

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Marcio Sá
Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste
Orientador

Prof. PhD. Pedro Lincoln Carneiro Leão de Mattos
Universidade Federal de Pernambuco
Banca

Profa. Dra. Milka Alves Correia Barbosa
Universidade Federal de Alagoas
Banca

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter permitido que chegasse até aqui depois da verdadeira Odisseia que foi a conclusão do curso.

Aos meus pais, Almir e Rozario, que derramaram suor e lágrimas até conseguirem ver seus filhos numa Universidade e deram a mim todo apoio afetivo nos momentos mais tensos no transcurso dela. À minha irmã, Priscila, que ensejou vários momentos de descontração em dias que estive sisudo e conseguia me fazer enxergar os problemas quotidianos de forma mais amena. A todos os familiares que contribuíram de alguma forma para minha formação.

Aos amigos da UFPE, pelas contribuições acadêmicas que me proporcionaram e mais ainda pelas conversas e risadas despreziosas, pelos momentos de aula vaga no “Jamba”, e porque me fizeram – acredito – aprender a lidar com pessoas e mundos tão distintos. Se não os citei nominalmente aqui é porque depois de ter passado por tantas turmas diferentes poderia cometer a injustiça de deixar alguém de fora e se fosse levar esta lista à exaustão, meu trabalho provavelmente dobraria de tamanho.

A todos aqueles com quem trabalhei no Expresso Cidadão, na UFRPE e aos que ainda trabalho no IFPE, por me proporcionarem o crescimento como pessoa e profissional. Devo ainda um agradecimento especial aos amigos que fiz no trabalho durante essa caminhada. Tive verdadeiros professores entre eles e aprendi muito mais com eles do que com algumas das aulas que frequentei.

Aos entrevistados por terem aceitado participar da pesquisa e me ajudado a entender melhor a instituição que trabalho. Ao professor e orientador Marcio Sá pela paciência, indicação de leituras, atenção e empenho dispensados nesse processo de aprendizagem que ocorreu tanto na sala de aula quanto na orientação. Agradeço ainda aos integrantes do Grupo de Estudos e Intervenções do Agreste (GEIA) por terem debatido o meu trabalho e com isso me fizeram amadurecer o que queria e, sobretudo, o que não queria dizer com ele.

Aos membros da banca, Profa. Denise, por se disponibilizar de pronto em participar, Profa. Milka, pelas contribuições teóricas dadas ao meu objeto de estudo e ao Prof. Pedro, pelas reflexões que seus textos me proporcionaram desde o início da graduação, em especial pela perspectiva filosófica que possuem, o que me foi (e continua a ser) particularmente caro depois de passar um tempo achando que o curso se resumia a uma “decoreba” irrefletida de teorias/técnicas estrangeiras.

RESUMO

O objetivo do trabalho consiste em demonstrar os principais dilemas, dificuldades e condicionantes da ação dos professores-gestores em instituições federais de ensino localizadas no Agreste pernambucano. Para tanto, foram recuperados aspectos característicos da região, o processo de interiorização da educação federal no país, bem como a teoria disposicionalista da ação tendo em vista contextualizar e apoiar a tessitura argumentativa. Situado nos estudos sobre administração universitária, o trabalho tenta demarcar dificuldades significativas em que professores passam ao assumir cargos de gestão (para os quais não possuem uma preparação formal direcionada à nova atividade). As análises sobre o tema ainda são escassas e se trata de um campo de estudos emergente na academia. Justapondo procedimentos metodológicos distintos (observações preliminares de inspiração etnográfica e entrevistas semiestruturadas), a elaboração e a análise de resultados se pautou num processo de “aproximações sucessivas”, buscando aproximar os discursos, por tentativa e erro, em uma configuração que melhor pudesse formar uma compreensão justificada da realidade. A análise foi estruturada em função de quatro eixos, quais sejam: (1) histórias de vida e trajetória profissional, (2) práticas institucionais, (3) principais dificuldades e dilemas e (4) comparativo da posição do gestor em relação a gestões anteriores e a outros centros. Ao final do trabalho, observou-se que sob a perspectiva institucional os maiores problemas são as tensões entre autonomia e centralização organizacional. Essas tensões têm como principal apaziguador o diálogo intenso precedendo as decisões mais importantes. Já sob o enfoque pessoal, a falta de formação específica em gestão de instituições de ensino foi considerado recorrentemente o principal problema para melhor desenvolver as atividades. Mais adiante, realizou-se algumas considerações a respeito do contexto de ação e alguns direcionamentos possíveis para os gestores em face dos dilemas encontrados.

Palavras-chave: professor-gestor; agreste; interiorização; *habitus*; disposições.

ABSTRACT

The objective of this work is to demonstrate the main dilemmas, difficulties and constraints of teacher-manager action in federal teaching institutions located in Agreste, Pernambuco. In order to do so, we have recovered characteristic aspects of the region, the process of internalization of federal education in the country, as well as the dispositional theory of action in order to contextualize and supporting argumentative sewing. In the studies on university administration, the work tries to point out significant difficulties in which teachers pass to assume management positions (for which they do not have a formal preparation directed to the new activity). The analyzes on the subject are still scarce and it is an emerging field of studies in the academy. By striking out different methodological procedures (preliminary observations of ethnographic inspiration and semi-structured interviews), the elaboration and analysis of results was based on a process of "successive approximations", trying to approximate the discourses, by trial and error, in a configuration that could best form a Justified understanding of reality. The analysis was structured according to four axes, namely: (1) life histories and professional trajectory, (2) institutional practices, (3) main difficulties and dilemmas, and (4) comparative of manager's position in relation to previous management And other centers. At the end of the study, it was observed that from the institutional perspective the greatest problems are the tensions between autonomy and organizational centralization. These tensions have as their main reliever the intense dialogue preceding the most important decisions. Already under the personal focus, the lack of specific training in management of educational institutions was repeatedly considered the main problem to better develop the activities. Further, some considerations were made regarding the context of action and some possible directions for managers in the face of the dilemmas encountered.

Keywords: teacher-manager; agreste; interiorization; *habitus*; provisions.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 2. A CONSTRUÇÃO DESTE OBJETO	10
2.1 O ACORDO INICIAL.....	10
2.2 O FENÔMENO DA INTERIORIZAÇÃO NO BRASIL DO SÉCULO XXI	11
2.3 UM LUGAR CHAMADO AGRESTE.....	12
2.4 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DO TRABALHO	14
2.5 TEORIA DISPOSICIONALISTA E SEUS DESDOBRAMENTOS	16
CAPÍTULO 3. RITO METODOLÓGICO: UM INSTRUMENTO OU UMA LEI?.....	21
CAPÍTULO 4. O <i>CORPUS</i> EM ANÁLISE: ERIGINDO INTERPRETAÇÕES A PARTIR DE RETALHOS	24
4.1 OS RUMOS AO AGRESTE: TRAÇOS E TRAJETOS DOS PROFESSORES-GESTORES	24
4.2 O OLHAR INSTITUCIONAL	26
4.3 A TRANSUBSTANCIAÇÃO DO SOCIAL NOS CORPOS	28
4.4 O QUE A EXPERIÊNCIA DESSES GESTORES PODE ENSINAR A OUTROS PRATICANTES?.....	32
CAPÍTULO 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	34
REFERÊNCIAS	38
APÊNDICE A: Roteiro de entrevistas.....	42
APÊNDICE B: Estrutura de análise	43

CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO

A expansão do ensino federal dos últimos anos trouxe oportunidades de estudo para uma maior parcela da população. Crescendo no sentido do interior dos estados, em Pernambuco, Universidades e Institutos Federais chegaram com maior representatividade ao Agreste na década de 2000. Entretanto, neste processo de expansão pareceu ser relevantes análises dos problemas que podem surgir junto com esse crescimento.

De forma mais específica, a gestão dos centros de ensino é realizada por professores que não possuem uma preparação especializada anterior para ocuparem seus cargos, tendo em vista que são nomeados através de um processo eleitoral ou por indicação dos dirigentes superiores. Além disso, o fato de, em termos gerais, possuírem pouco contato prévio com a gestão traz uma série de incertezas nas tomadas de decisão. O fato de lidarem em um contexto distinto daquele ao qual foram acostumados a laborar, também é um indicativo para possíveis desajustes entre o que a gestão é e o que se espera dela, ainda mais por tomarem como referência em gestão a sede das unidades que trabalham.

O que se observa é a aprendizagem em gestão acontecendo por meio da prática, sem maiores direcionamentos formativos específicos em gestão de centros de ensino, faltam-lhes informações de caráter técnico. O acúmulo de tais atividades com a docência pode ser apontado como uma justificativa recorrente para o não investimento em formação especializada para as atividades que assumiram.

Alguns dos problemas enfrentados por essas instituições (dentre os quais é possível citar: a importação de modelos de gestão de suas sedes, constante movimentação de servidores em direção às suas cidades de origem, centralização de tomadas de decisão em relação a sua sede) podem ser relacionados à dinâmica em que a interiorização aconteceu e à posição geográfica em que o Agreste se encontra, afinal, em casos nos quais se deu a criação de uma nova instituição esses problemas estão adstritos ao fato de serem instituições jovens, ainda em vias de consolidação e com práticas de gestão também ainda em construção.

O estudo está teoricamente amparado sob a perspectiva disposicionalista da ação e procura demonstrar como a história dos agentes se faz presente nas ações quotidianas ordinárias e procura construir argumentativamente uma resposta à seguinte indagação: *quais os principais dilemas e práticas de gestão em centros de Ensino Federal (frutos do processo de interiorização no estado de Pernambuco) enfrentados por professores-gestores?*

O trabalho é composto por cinco partes, dentre as quais consta essa breve introdução (capítulo 1) que trata do percurso que o trabalho traçou de forma geral. Adiante, no capítulo 2, dedica-se à pactuar um acordo com o público (2.1), falar da interiorização do ensino no país e em Pernambuco (2.2), reconstruir o contexto de ação do público estudado (2.3), expor suas justificativas e objetivos (2.4) e a tratar da teoria disposicionalista da ação para apoiar teoricamente a argumentação aqui ventilada (2.5). Já no capítulo 3, discute-se sobre o rito metodológico que o trabalho precisou passar. As análises estão situadas no capítulo 4, nas quais se debateu sobre: a trajetória do público estudado até chegar aos cargos que atualmente ocupam (4.1), o olhar que esses gestores têm diante da instituição (4.2), a forma como a instituição se faz corpo nesses agentes (4.3) e o que a experiência deles pode ensinar para outros gestores em situação análoga (4.4). Por fim, no capítulo 5, algumas considerações harmonizadoras do que precede no trabalho, bem como se apresentou as limitações desta construção argumentativa e alguns caminhos de pesquisa para melhor entender o objeto.

CAPÍTULO 2. A CONSTRUÇÃO DESTE OBJETO

2.1 O ACORDO INICIAL

À maneira de quem celebra um contrato, cumpre nessas linhas iniciais esclarecer o leitor sobre o ponto de partida deste trabalho. Aqui se acredita que o excesso de conformidade metodológica e a pretensa neutralidade axiológica bastante advogada pela “ciência normal” (KUHN, 1998), ao que tudo indica, têm mais o efeito de afastar as ciências sociais dos seus objetos do que conferir objetividade ao discurso (MATTOS, 2007, 2011).

O ato que inaugura todo discurso, alertam Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 73), deve estar pautado em um acordo firmado (tacitamente ou não) entre o interlocutor e seu auditório; tenciona, sobretudo, explicitar as “premissas que servirão de fundamento à sua construção”. Esse acordo busca fugir da ilusão acadêmica de que “basta relatar certas experiências, mencionar certos fatos, enunciar certo números de verdades, para suscitar infalivelmente o interesse de seus eventuais ouvintes ou leitores” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 20). Como adendo, esse ato inicial tenta também traçar os limites da fala, tendo em vista o contexto em que ela é produzida e as intencionalidades para as quais é produzida.

O interesse no estudo partiu de minha trajetória enquanto servidor público técnico-administrativo, tendo ingressado na carreira em 2013 na sede da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e posteriormente redistribuído para o *campus* Caruaru do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) em 2015.

A partir de então, e muito pelo gosto paralelo que desde sempre nutri pelo Direito (e como consequência pela burocracia estatal), passei a observar mais de perto como a gestão das Universidades e Institutos Federais é feita com base no empirismo, diante principalmente da complexidade insana que a *res publica* tomou. Caminhando muitas vezes ao largo do que pretendem as normas, a gestão das instituições de ensino (em especial nos estratos superiores da hierarquia organizacional) me demonstrava ser aprendida mais pela via da prática do que por pessoas que passaram horas a fio estudando sobre administração e políticas públicas, direito público ou matérias correlatas.

O resultado disso era por vezes incômodo, pois culminava em constantes cobranças por parte de órgãos de controle interno e externo, embora houvesse toda a boa vontade desses gestores em atingir as finalidades a que se prestavam. Se a burocracia busca a realização de controle superior em atos como ordenar despesas ou homologar licitações, o cotidiano do meu

trabalho mostrava um distanciamento desses gestores dos conhecimentos necessários para esse intento.

Ademais, a higidez dos procedimentos administrativos se mostrava comprometida a mim quando, por exemplo, o gestor desconhecia a necessidade de segregar certas funções e impunha resistência ao cumprimento de tal princípio. Era-me claro que a tendência em privilegiar áreas voltadas ao ensino prejudicaria o andamento dos trabalhos em setores administrativos se não houvesse uma cobrança incisiva no cumprimento da legislação (entendida aqui no sentido mais amplo, incluindo regras e princípios¹). Mas não somente isso, necessário se fazia um olhar mais atento às limitações que davam os contornos da gestão tais como a formação e trajetória profissional, disponibilidade de tempo, de interesse e condições estruturais para a aprendizagem em gestão, o contexto de ação desses gestores e quais suas influências sobre o agir administrativo.

Desse amalgamado ora resgatado defluía uma série de conflitos de ordem política (que se transformaram em pessoais com o correr das datas, muitas vezes sob acusações de favorecimento pessoal, sem embargo da cogência do princípio da impessoalidade), de ordem jurídica (reiteradas diligências dirigidas a docentes, de um lado afirmando a tentativa de resguardar o erário, de outro a posição contrária a essas práticas julgando ser um excesso burocrático) e de ordem administrativa (tensões sobre a forma de alocar pessoas e recursos dentro da instituição).

É importante explicitar que a condição de partícipe das instituições estudadas (enquanto estudante ou servidor) não é aqui um mea-culpa de quem admite um deslize na construção do objeto, mas uma tratativa inicial para romper com a pretensão do olhar neutro e a partir dessa premissa trazer à luz quais os imbróglis enfrentados até se chegar ao objeto do trabalho.

2.2 O FENÔMENO DA INTERIORIZAÇÃO NO BRASIL DO SÉCULO XXI

Buscando consagrar materialmente a universalidade do acesso à educação, o Brasil passou durante a década de 2000 e seguinte por um vertiginoso processo de expansão das vagas de ensino, a partir da construção de *campi* no interior dos estados (BRASIL, 2017).

Esse crescimento tornou a educação federal mais acessível, visto que não era mais necessário aos estudantes se deslocarem para as capitais de seus estados para desfrutarem de ensino técnico e superior gratuitos, algo que nem sempre era viável para as camadas

¹ Para entender melhor a distinção vide ALEXY, Robert. **Teoria dos direitos fundamentais**. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2015, p. 86-90.

populares, pois exige toda uma infraestrutura em termos de moradia, transporte, alimentação, por exemplo, que não está ao alcance de todos.

A política de expansão no acesso aconteceu em todas as frentes educacionais que o governo federal atua, ou seja, tanto no ensino universitário quanto no ensino médio e técnico. A expansão teve como foco central declarado o desenvolvimento das mesorregiões em que as instituições de ensino se instalariam (PACHECO, 2011; REIS, SILVA e STALLOCH, 2013). Esse desenvolvimento dependia, certamente, de um conhecimento do contexto social em que cada instituição seria construída.

Em Pernambuco, a interiorização fez nascer a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) e criou uma série de novos *campi* no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE), do IFPE, da UFRPE e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). A consolidação desse movimento em direção ao interior não prescinde de uma análise sobre a forma como essas organizações são administradas, tendo em vista que

as instituições do interior se referenciam pelas da capital. E a referência natural de centros menores em relação a maiores se faz em termos de adoção de critérios de desenvolvimento e de padrões de operação. Seguem-se os caminhos e a orientação de uma forma pobre em reflexão e em senso crítico (MATTOS, 2008, p. 143).

Mas essa adaptação passa a ser problemática à medida que aspectos locais como cultura, condições sociais e configuração geográfica são desprezados da análise organizacional. Para fugir ao pecado capital da pesquisa social que consiste em deixar de circunscrever o contexto em que o seu objeto de estudo emergiu e desobrigar o leitor de enfrentar a espinhosa tarefa de construir uma interpretação a partir de discursos que podem soar como abstrações (BOURDIEU; CHAMBOREDON; PASSERON, 2010, p. 209), cingir-se-á adiante os traços regionais que caracterizam o *lócus* do estudo.

2.3 UM LUGAR CHAMADO AGRESTE

*O homem está na cidade
como uma coisa está em outra
e a cidade está no homem
que está em outro lugar*

(Poema sujo – Ferreira Gullar)

Localizado numa área de transição entre a Zona da Mata e o Sertão, o Agreste pernambucano tem traços paisagísticos que são característicos dos dois extremos do Estado. Trata-se de uma “sucessão de diferentes formas de organização do espaço em decorrência da variedade de seu quadro natural” (IBGE, 1990, v. 3, p. 189).

A ocupação inicial aconteceu de forma tardia em relação ao litoral e movida principalmente pela atividade pecuária e pelo plantio de cana-de-açúcar. Mais tarde foram substituídos pela cultura do algodão, que persiste até os dias de hoje como uma das principais culturas agrícolas (ANDRADE, 1973). Ao lado da atividade agropecuária, ainda que de forma um pouco mais tímida, na indústria as atividades que se sobressaem são os “produtos alimentares, têxtil, minerais não-metálicos e metalúrgico, além de [...] empresas voltadas para o ramo de confecções” (IBGE, 1990, v. 3, p. 190).

O município de Caruaru, situado a 130 quilômetros de Recife, é o principal aglomerado urbano da mesorregião. A atividade comercial é a maior força econômica do local, o que faz com que sua área de influência ultrapasse os limites da mesorregião. Além da atividade de confecções, a distribuição dos produtos por meio de feiras livres é o que marcou a formação histórica da cidade (SÁ, 2015; BURNETT, 2014).

É possível afirmar a partir dos estudos realizados na região, que as características do comércio de feira de rua estão presentes para além das feiras. A informalidade característica de relações sociais tecidas em tal meio obteve contornos mais expressivos por meio da atividade feirante, visto que tais espaços são “verdadeiros complexos culturais para onde convergem vários ofícios e modos de fazer, espaços de grande criatividade, celeiro de cultura popular, de ideias originais, saberes ancestrais e expressões diversificadas” (BURNETT, 2014, p. 154).

Durante muito tempo, as precárias condições da região fizeram com que a população do Agreste passasse por um intenso fluxo migratório em direção às principais metrópoles do país, em busca de melhores oportunidades de vida. No entanto, nas últimas décadas esse fluxo se reverteu, trazendo de volta parte da população agrestina ou os filhos daqueles que migraram para capitais do Sudeste e Sul ou até mesmo para as capitais do próprio Nordeste (ANDRADE, 1973; SÁ, 2011).

Nesse sentido, o processo da interiorização tem em seu horizonte importante papel, viabilizar a manutenção da população mais bem qualificada nos seus locais de origem. Posto que muitos daqueles que buscavam qualificação profissional fora das suas terras natal não regressaram após a conclusão dos seus estudos, fator que parece limitar significativamente o desenvolvimento econômico e social do Agreste.

2.4 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS DO TRABALHO

O presente trabalho teve como motivação inicial a escassez dos estudos que tratam da figura do professor-gestor e a praticamente inexistência dos que versam sobre esta figura no contexto do Agreste pernambucano de interiorização de ensino federal. Em função das lacunas formativas que evidenciam a falta de uma preparação especializada para o público estudado (MARRA e MELO, 2005; BARBOSA, 2015; BARBOSA e MENDONÇA, 2014; GOMES, 2013)², buscou-se apoio teórico na teoria disposicionalista da ação, para levar em conta a história incorporada dos agentes e como ela interfere nas suas condutas.

A necessidade de estudar o contexto agrestino se deve ao fato de que, enquanto mesorregião que é, serve de orbital de atuação das instituições de ensino que serão analisadas, tendo em vista que as condições *sine quibus non* para sua existência é a presença de uma identidade do processo social, do quadro natural e da rede de comunicação e de lugares (cf. IBGE, 1990, v. 1; PACHECO, 2011; REIS, SILVA e STALOCH, 2013).

A contribuição das páginas que seguem consiste num esforço em demonstrar os condicionantes da ação dos professores-gestores, bem como os principais dilemas – aqui entendidos como situações de hesitação, em que as soluções para os problemas não estão ao alcance imediato do indivíduo – dos gestores de centros acadêmicos de ensino federal no Agreste pernambucano. Esse esforço decorre do fato que eles ocupam cargos transitoriamente em virtude de um processo eleitoral, todavia aprenderam a fazer gestão não pelas vias comuns do ensino em sala de aula, mas por uma aprendizagem adquirida com e pela a prática, sobretudo por se tratarem de centros acadêmicos novos em que as práticas de gestão ainda não estão bem consolidadas como acontece nas regiões urbanas em que as instituições nasceram (FLECK; PEREIRA, 2005).

O escopo temático ao qual o estudo se insere é a administração universitária, que nasce da convergência de interesses das mais distintas áreas do conhecimento, que vão desde áreas como a educação até outras como, por exemplo, a administração.

A categoria de professor-gestor aqui utilizada diz respeito a pessoas que ingressaram no serviço público federal como docentes, mas que por um processo eleitoral ou de indicação assumiram um cargo de direção de centros acadêmicos. Essa categoria pode ser ampliada e

² Conforme Schlickman (2013) aponta, há uma formação mais específica voltada para a gestão universitária, que é o mestrado profissional em gestão universitária da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mas ainda é uma oferta escassa diante da necessidade em todo o país. O estudo percorreu também que a sincronia de interesses na área não é um diálogo efetivo entre as diversas perspectivas de conhecimento, mas apenas uma sobreposição de textos sobre o tema.

levar em conta também cargos de chefia e assessoramento. Entretanto estes não constituíram objeto empírico do presente estudo. Por outro lado, a categoria exclui o seu contrário, ou seja, o gestor-professor. Este último se trata de profissionais da área administrativa que durante a sua trajetória profissional perceberam na sala de aula mais um espaço de realização profissional (ou simplesmente complementação da renda). Mas a atividade docente não se demonstra como atividade principal, ela é subsidiária, se necessário for uma escolha, a gestão será provavelmente a primeira opção.

Se a escassez dos estudos justifica cientificamente o trabalho, a pujança da região em termos econômicos serve de balizador social que faz saltar aos olhos a relevância do contexto sobre o qual o estudo se debruça (IBGE, 1990, v. 3). Por outro lado não é menos conhecida a quantidade de recursos públicos que esses gestores precisam dar conta e conhecer de perto o trabalho deles pode servir de instrumento para políticas públicas de formação e treinamento para os professores-gestores. Não basta simplesmente impingir a lei a esses gestores – como parecem tentar muitas vezes os órgãos de controle – para se fazer uma boa gestão. Aliás, tal como disse o escoliasta de Montesquieu: “Não se transforma a sociedade por Decreto” (BOURDIEU, 1989, p. 239). É preciso conhecer os aspectos contextuais que propiciarão (ou não) a boa gestão dos centros de ensino. Corolário a isso, compreender as esperanças e agonias, erros e acertos dos gestores dos centros federais de ensino ajudará a entender o que ainda pode faltar para a gestão ser desenvolvida de melhor maneira.

Diante do exposto até aqui, o trabalho tem como objetivo geral:

- Explorar os principais dilemas e práticas de gestão vividos por professores-gestores que são dirigentes de centros de Ensino Federal frutos do processo de interiorização na mesorregião Agreste do estado de Pernambuco.

E como objetivos específicos:

- Compreender as práticas de gestão de centros de ensino público federal na mesorregião supramencionada;
- Melhor esclarecer quais são e por que acontecem os principais dilemas vividos pelos professores-gestores e as implicações da condição de professor-gestor nas atividades inerentes à direção de um centro acadêmico;
- Elaborar uma argumentação com potencial explicativo sobre como a dimensão política de instituições desta natureza interferem, possibilitam e/ou constroem (condicionam) a ação do professor-gestor.

2.5 TEORIA DISPOSICIONALISTA E SEUS DESDOBRAMENTOS

A submissão à ordem estabelecida é produto do acordo entre as estruturas cognitivas que a história coletiva (filogênese) e individual (ontogênese) inscreveram nos corpos e nas estruturas objetivas do mundo ao qual se aplicam.

(Razões práticas: sobre a teoria da ação – Pierre Bourdieu)

Nas ciências naturais, a física ainda se vê às voltas para tentar conciliar duas grandes teorias da compreensão do universo: a da mecânica quântica e a da relatividade geral. Aquela concentrou seus esforços em tentar explicar os fenômenos a partir de princípios de tamanhos ínfimos, microcósmicos, ou seja, atômicos; enquanto esta se preocupava em oferecer respostas para eventos de grandeza maior, macrocósmicos, i.e., a interação gravitacional entre os corpos (ABDALLA, 2005; GREENE, 2001). O anseio de parte da comunidade científica que se debruça sobre o tema é encontrar os possíveis pontos de tangência que consigam canalizar essa dupla explicação do universo.

E por que esse esmero inicial em trazer à baila tal desarmonia teórica? É que as ciências sociais enfrentavam aporia semelhante para a explicação dos seus objetos. Problema esse para o qual o sociólogo francês Pierre Bourdieu parece ter elaborado uma solução bastante razoável ao se deparar com tradições de pensamento díspares.

Tentando romper a fronteira que separava as explicações da ação humana, conseguiu através da noção de *habitus* elaborar um instrumento teórico com potencial para superar as concepções do “estruturalismo sem sujeito e da filosofia do sujeito” (BOURDIEU, 2004b, p. 22), ou seja, recusava tanto o mecanicismo da inconsciência, quanto o finalismo da consciência (BOURDIEU, 1989, p. 60). No primeiro modelo de explicação da ação, diz Lahire (2010, p. 18), “elide-se, voluntária ou involuntariamente, tudo o que, na ação presente, depende do passado incorporado dos atores (disposições, inclinações ou hábitos mentais e comportamentais)”, enquanto no segundo, ele continua, “negligencia-se o estudo das características singulares dos diferentes contextos de ação”.

A noção, que teve suas origens na filosofia clássica, foi ressignificada por Bourdieu. Sua teorização disposicionalista está fortemente ligada ao que Aristóteles chamou de *hexis*, “um estado adquirido e firmemente estabelecido do caráter moral que orienta nossos sentimentos e desejos em uma situação e, como tal, a nossa conduta” (WACQUANT, 2007, p. 65). Não se deve operar um reducionismo e conceber *habitus* e hábito como coisas idênticas, visto que há uma linha tênue que os divide. O hábito é algo mecânico e não leva em conta a dimensão produtora das disposições, apenas a reprodução automática das práticas (BOURDIEU, 2003, p. 140).

Quando se fala em teoria disposicionalista, faz-se necessário conjecturar o que se quer dizer com esses termos. Lahire (2004, p. 21) esclarece que “a tradição disposicionalista [...] tenta levar em consideração, na análise das práticas ou comportamentos sociais, o passado incorporado dos atores individuais”.

Ao trabalhar com noções em vez de conceitos fechados, Bourdieu e Wacquant (1995, p. 63) buscavam não torná-los um fetiche teórico e com isso romper com o positivismo científico, deixando claro que

os conceitos só podem ter uma definição sistemática e são criados para serem *empregados em uma forma sistematicamente empírica*. Noções como as de habitus, campo e capital podem ser definidas, mas só dentro do sistema teórico que elas constituem; jamais de forma isolada³.

Malgrado sua antipatia por definições estanques, foi em “O senso prático” que Bourdieu formulou a forma mais bem acabada de entender o que chamava de *habitus*:

sistemas de *disposições* duradouras e transferíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios geradores e organizadores de práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas a seu objetivo sem supor o propósito consciente de certos fins nem o domínio expreso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser, de nenhuma maneira, o produto da obediência a determinadas regras, e, sendo tudo isso, coletivamente orquestrada sem ser o produto da ação organizadora de um chefe de orquestra⁴ (BOURDIEU, 2007, p. 86).

A importância da noção para o estudo das práticas é que ela possibilita nortear a busca por um entendimento sobre como o passado dos agentes se faz corpo no presente. Mais especificamente, as práticas de gestão são profundamente afetadas pela trajetória individual dos agentes e pela estrutura em que estão inseridos. Por meio dele os agentes interiorizam suas condições de socialização e reproduzem em suas práticas a sua história incorporada, em um movimento dialético de mútua influência entre indivíduo e contexto de ação (LAHIRE, 2010).

A noção de *habitus* pode ser entendida, então, a partir de três concepções clássicas: (a) é um *ethos*: “conjunto objetivamente sistemático de disposições de dimensão ética, de princípios práticos” (BOURDIEU, 2003, p. 139), sua distinção em relação à ética reside no

³ Tradução livre de: “los conceptos sólo pueden tener una definición sistemática y son creados para *emplearse en una forma sistemáticamente empírica*. Nociones como las de habitus, campo y capital pueden ser definidas, pero sólo dentro del sistema teórico que ellas constituyen; jamás en forma aislada”.

⁴ Tradução livre de: “sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer el propósito consciente de ciertos fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser para nada el producto de la obediencia a determinadas reglas, y, por todo ello, colectivamente orquestradas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta”.

fato de ser um princípio prático. Com este pode-se, portanto, por em ação questões éticas no cotidiano sem que se tenha a capacidade de formular teoricamente os conceitos que lhe embasam; (b) é um *eidos*, i.e., uma forma específica de pensamento lógico, estruturada a partir de uma cognição (BOURDIEU, 2003); (c) é também uma *hexis*, um estado corporal e o jeito de se utilizar dele em termos de postura, de atitude, de vestimenta, de dialeto (BOURDIEU, 2002, p. 80). O autor completa o raciocínio afirmando que

o habitus origina práticas, individuais e coletivas, e portanto história, de acordo com os esquemas engendrados pela história; é o habitus que assegura a presença ativa das experiências passadas que, registradas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamentos e de ação, tendem, com mais segurança que todas as regras formais e todas as normas explícitas, a garantir a conformidade das práticas e sua constância através do tempo⁵ (BOURDIEU, 2007, p. 88-89).

O *habitus* tende a guardar uma coerência parcial entre as disposições dos agentes e as suas práticas mais do que as normas do ordenamento jurídico podem vislumbrar. Mas essa coerência pode ficar ameaçada em situações nas quais os agentes podem não se apresentar dotados das disposições necessárias ao exercício das práticas que enfrentam. É o caso em que um agente precisa lidar com campos aos quais não tem uma experiência anterior mesmo experiência limitada, tendo em vista que, disse Lahire (2010, p. 26), disposições não são adquiridas “por conversão brutal e milagrosa e pode-se assim dizer que sua força e sua durabilidade dependem da precocidade, da duração, da sistematicidade e da intensidade de sua incorporação”.

Essa dimensão da constância das disposições é o que faz com que mesmo empreendendo um esforço consciente para entender a lógica por detrás das condutas, alguns agentes estejam sempre desalinhados com o contexto que trabalham ou com as práticas que o trabalho exige. A entrada em um novo campo exige sempre uma reconversão a novas disposições e o esforço a ser empregado pelo agente em muitos casos é grande. Disso defluiu que muitos agentes, *volens nolens*, conservam as estruturas sociais nas quais estão inseridos em detrimento de se verem constrangidos a atualizar suas disposições, quer seja por vontade própria ou por não conseguirem se libertar delas. Mas há também aqueles que se arriscam em ambientes novos, como é o caso do público estudado nesse trabalho, todavia Bourdieu (2004, p. 28-29) adverte que

⁵ Tradução livre de: “el habitus origina prácticas, individuales y colectivas, y por ende historia, de acuerdo con los esquemas engendrados por la historia; es el habitus que asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, registradas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamientos y de acción, tienden, con más seguridad que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia a través del tiempo”.

aqueles que adquirem, longe do campo que as inscrevem, as disposições que não são aquelas que esse campo exige, arriscam-se, por exemplo, a estar sempre defasados, deslocados, mal colocados, mal em sua própria pele, na contramão e na hora errada, com todas as consequências que se possa imaginar.

Tendo em vista que as instituições acadêmicas são sempre marcadas por duas formas de poder (institucional e acadêmica), é forçoso reconhecer que os agentes nem sempre acumulam essas duas competências. No caso da administração pública o poder institucional é quase sempre provisório e movediço. Dependente de variáveis políticas que fogem muitas vezes ao que o gestor geralmente pode conseguir com a sua boa vontade e competência docente. Está ligado à ocupação de cargos importantes, que é provisória pela sua natureza política (e jurídica), bem como aos meios de produção e reprodução (controle sobre os recursos da instituição e sobre os cargos que lhe são diretamente subordinados) institucional (BOURDIEU, 2004a; SCHLICKMANN, 2013).

Ao passo que se avança na análise, é preciso demarcar os limites que o emprego da noção bourdieusiana de *habitus* traz no seu bojo. Não obstante a riqueza das análises que a noção pode trazer, Lahire (2012) aponta que a noção trabalha muitas vezes com o ajustamento dos agentes às situações que se deparam decorrente desse conjunto de disposições, todavia essa convergência entre contexto e disposições incorporadas nem sempre é verificável como na sociedade argelina estudada outrora. Mais precisamente, ela é perceptível apenas em situações de imersão completa em uma única posição, em um único contexto de ação, um passado símile, aquilo que veio a chamar de “instituição total” (LAHIRE, 2002a, p. 25).

Ocorre que em uma sociedade cada vez mais diferenciada esse mergulho completo numa instituição singular é cada vez mais escasso, excepcional. Por esse motivo mais do que a repetição infértil do uso da noção de *habitus*, a pesquisa social precisa se esforçar em reconhecer os diversos matizes que compõem os agentes em sua heterogeneidade disposicional (LAHIRE, 2002b, 2005). E esse movimento pretende dar conta de agentes que viveram suas vidas em contextos que não foram idênticos durante toda a trajetória, assim como aqueles que ocuparam durante sua trajetória posições sociais bastante distintas.

A partir da noção de disposição é possível lançar um olhar mais acurado sobre as variações individuais, visto que se buscará conhecer não só as “invariantes *trans-históricas* ou conjunto de relações entre estruturas relativamente estáveis e duradoras⁶” (BOURDIEU, 1995, p. 50), mas também o “indivíduo como produto complexo de diversos processos de socialização” (LAHIRE, 2005, p. 25), demonstrando sua pluralidade relativa tanto à

⁶ Tradução livre de: “invariantes *transhistóricas* o conjuntos de relaciones entre estructuras relativamente estables y duraderas”.

diversidade de tais processos quanto ao que foi incorporado e (des)incorporado em termos disposicionais ao longo dele.

Não se pode olvidar, entretanto, que Wacquant (2007, p. 68-69) no afã de consolidar a noção de *habitus* tratou de elucubrar sobre alguns erros interpretativos comumente atribuídos aos escritos de Bourdieu, dentre os quais se podem citar que o *habitus*

nunca é a réplica de uma única estrutura social, na medida em que é um conjunto dinâmico de disposições sobrepostas em camadas que grava, armazena e prolonga a influência dos diversos ambientes sucessivamente encontrados na vida de uma pessoa. Em segundo lugar, o *habitus* não é necessariamente coerente e unificado, mas revela graus variados de integração e tensão dependendo da compatibilidade e do caráter das situações sociais que o produziram ao longo do tempo [...]. Terceiro, o conceito não está menos preparado para analisar a crise e a mudança do que está para analisar a coesão e a perpetuação. Tal acontece porque o *habitus* não está necessariamente de acordo com o mundo social em que evolui [...]. Por último, o *habitus* não é um mecanismo auto-suficiente para a geração da ação: opera como uma mola que necessita de um gatilho externo; não pode, portanto, ser considerado isoladamente dos mundos sociais particulares.

Não obstante a tentativa do discípulo em tentar salvar a noção dos possíveis vieses em que caíra, em especial a coerência entre o *habitus* e a estrutura social, Lahire (2012, p. 204) registra que “Bourdieu utilizou a noção de *habitus*, no início, para falar de uma sociedade infinitamente menos diferenciada, quer dizer, a sociedade cabila (na Argélia), e sua definição [...] parece marcada por este contexto cultural inicial”.

De tal forma que parece mais adequado neste trabalho se falar em disposições do professor-gestor em vez de *habitus*, pois a heterogeneidade (que não é absoluta e se assim o fosse seria descabido falar em disposições comuns) do grupo social estudado está posta não somente no que tange à diversidade de áreas profissionais que se originam (com todas as peculiaridades que lhes são características), mas também no grau de imersão no contexto Agreste e na relativa variação da trajetória que os levou a se tornarem docentes e posteriormente gestores.

CAPÍTULO 3. RITO METODOLÓGICO: UM INSTRUMENTO OU UMA LEI?

A pesquisa se iniciou com observações de inspiração etnográfica junto a Direção do *campus* Caruaru do IFPE. O roteiro de observações teve como foco os seguintes elementos: (1) práticas institucionais consolidadas e como age sobre elas (gestão de pessoal, de materiais, de orçamento); (2) quais costumes estão consolidados na instituição sem que haja uma lei determinando que exista; (3) principais dificuldades e dilemas do dia a dia e como costuma lidar com eles; e (4) como lida com os diferentes públicos e os conflitos entre eles. As notas de campo foram úteis para a construção de um roteiro de entrevistas e das categorias de análise (WACQUANT, 2011; GEERTZ, 2008).

Em um momento posterior foi criado o instrumento de pesquisa, um roteiro de entrevistas semiestruturadas (cf. Apêndice A), que serviu de base para a conversação com o público (MATTOS, 2005; GODOI et. al., 2006). As perguntas foram dispostas em quatro eixos e neles continham perguntas principais, as quais foram destacadas das secundárias – a estas se recorria sempre que a elaboração das respostas às principais se mostrava muito sintéticas ou quando não tocavam no conjunto de assuntos mínimos desejados com aquela.

No primeiro eixo, buscou-se conhecer as motivações desses gestores em se situarem no solo agrestino, diante da necessidade (ou “desejo”) que os fizeram se deslocar para outros centros urbanos a fim de construírem suas trajetórias acadêmicas ou simplesmente por serem provenientes de outros contextos sociais, tentando também buscar a influência dessa trajetória nas características individuais de cada gestor. No segundo, pretendia-se esclarecer quais as práticas institucionais que estão consolidadas ou em vias de consolidação, mais ainda, o que essas práticas institucionais impactam no trabalho da gestão. No eixo seguinte, o roteiro visava conhecer quais os principais dilemas e dificuldades que os professores-gestores enfrentam no seu cotidiano, buscando relacionar esse eixo com o primeiro, ou seja, no que essas dificuldades e dilemas poderiam ser relacionados com a trajetória individual desses personagens. Por fim, o último eixo tentou extrair do gestor qual a posição dele em relação a outras gestões (do próprio campus e de outras instituições), bem como alguns ensinamentos para futuros gestores que estão no mesmo contexto ou em contexto semelhante, que fazem e farão a gestão de instituições federais de ensino em contextos marginais.

Posteriormente a elaboração do roteiro de entrevistas foi criada uma estrutura de análise (Apêndice B) e os trechos destacados associados a códigos, que serviram para aproximar os discursos, visto que as respostas nem sempre aconteciam de forma coerente

conforme a ordem estruturada das perguntas. Por vezes os entrevistados responderam às perguntas antes delas serem colocadas e em outros casos responderam de maneira mais fértil somente em momento posterior a quando a indagação original era colocada.

A análise das entrevistas aconteceu, conforme Mattos (2002, p. 189) explica, mediante um trabalho de “aproximações sucessivas”, em que se buscou, a partir dos eixos traçados, delinear as molduras nas quais se poderia encaixar cada discurso. Sem dúvida, a intuição e a proximidade institucional foram os grandes faróis que iluminaram o percurso até determinadas conclusões. Nas transcrições se buscou a forma mais fidedigna de expor a realidade, todavia precisaram sofrer alguns ajustes a fim de resguardar o sigilo da identidade garantido a todos os entrevistados em momento anterior à entrevista. Posteriormente, os trechos de fala utilizados foram encaminhados aos entrevistados para validação (MATTOS, 2005), entretanto um deles não retornou o pedido.

As razões para a escolha dos diretores de centros acadêmicos federais se deu em função da sua localização geográfica. Posteriormente foi feito o recorte dos *campi* que são mais antigos e não participaram do processo intenso de interiorização do ensino, vivido em meados da década de 2000 e ainda no início desta década. Excluiu-se também da pesquisa outros gestores e eles subordinados. O motivo da exclusão foi pelo fato de que não havia uma homogeneidade na ocupação desses cargos, ou seja, em alguns *campi* a administração intermediária era feita por técnicos-administrativos e em outros era realizada por docentes. Findou-se o *locus* da pesquisa com os *campi* da UFPE em Caruaru, da UFRPE em Garanhuns e do IFPE em ambas as cidades.

É importante destacar a dimensão artesanal que a pesquisa dessa natureza carrega consigo (MATTOS, 2003). Como é cediço, áreas técnicas como o Direito Administrativo e a Contabilidade trazem no seu cerne, respectivamente, os princípios do formalismo moderado nos processos administrativos e da prevalência da essência sobre a forma. A pesquisa social deveria possuir tal preocupação, mas em algum momento parece se desviar no afã de dar legitimidade aos posicionamentos que toma. Paralelamente aos procedimentos formalísticos que a pesquisa em administração sustenta, o estudo dos discursos tenta

descobrir nas propriedades mais tipicamente formais [...] os efeitos das condições sociais de sua produção e de sua circulação. É a própria instituição que fala numa certa retórica de assentamento enquanto os procedimentos formais traem as intenções objetivamente inscritas nas coerções e necessidades de uma posição social (BOURDIEU, 2008, p. 129).

Enquanto representantes das unidades que pertencem, os professores-gestores falam não só por si mesmos, mas por toda a estrutura na qual estão inseridos e, ao mesmo tempo,

sob seu comando – ao menos durante a vigência de seu mandato. Daí a importância de trazer à baila suas falas, posto que “o porta-voz autorizado consegue agir com palavras em relação a outros agentes e, por meio de seu trabalho, agir sobre as próprias coisas” (BOURDIEU, 2008, p. 89). Aqui é pertinente recuperar a lição de Austin (1990, p. 38, grifo nosso) que dizia que “a expressão linguística [...] não consiste, apenas, em dizer algo, mas em **fazer algo**”. E nesse sentido, Foucault avança com a análise linguística, sustentando que os discursos, para além de meras abstrações, são práticas discursivas⁷ que se relacionam com o nível não discursivo (PORTOCARRERO, 1994).

⁷ Foucault (2008, p. 133) entendia prática discursiva como “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”.

CAPÍTULO 4. O *CORPUS* EM ANÁLISE: ERIGINDO INTERPRETAÇÕES A PARTIR DE RETALHOS

4.1 OS RUMOS AO AGRESTE: TRAÇOS E TRAJETOS DOS PROFESSORES-GESTORES

As histórias pessoais dos professores-gestores guardam entre si algumas semelhanças. Uma delas é o fato de serem provenientes de contextos diferentes do agrestino ou passarem um tempo razoável distante do contexto social que nasceram. E esse último caso ocorreu principalmente por questões de formação acadêmica. Esses profissionais ainda não gozavam da disponibilidade de acesso ao ensino superior em seus locais de origem e precisaram se deslocar para a capital do estado a fim de concluírem seus estudos, tanto graduação quanto as pós-graduações *stricto sensu*.

Eu sou do Agreste. [...] E quando eu estava terminando o curso de graduação fiz as pós-graduações e emendei, então eu estava terminando o doutorado e surgiu uma vaga lá [...] em Recife de professor substituto e em seguida abriu o campus [...]. Então eu fiz o concurso por vários motivos: primeiro estar na área [...] que eu trabalho, segundo é na região do Agreste de onde eu sou, então foram essas coisas que me trouxeram. [...] Quando eu estava exatamente terminando o doutorado que eu ia ganhar o mundo, abriu o centro [...] e eu vim. (E. 1)

Eu sou natural de Recife e toda minha formação de ensino superior ocorreu lá, tanto a graduação quanto a especialização e o mestrado. Durante o mestrado abriram os primeiros concursos para o campus. [...] Inclusive eu participei, estando em Recife, como substituto, da elaboração de alguns laboratórios que iam ser implantados aqui, ou seja, de certa forma trabalhei um pouco no projeto de estruturação do centro [...]. Concluí o mestrado [...] com o objetivo de estar preparado, estar com a titulação adequada para não perder as oportunidades dos concursos que estavam surgindo aqui. (E. 4)

Apesar dessas origens difusas, os entrevistados não demonstraram interesse em se deslocar profissionalmente para outras instituições ou até mesmo para a sede das entidades que trabalham, todas localizadas no município de Recife-PE. Esse desinteresse no deslocamento demonstrado pelos entrevistados é fundamental para a concretização dos seus projetos no Agreste, o que é contrário à tendência mais recorrente entre seus pares (cf. 4.2). Foi possível perceber o engajamento pessoal no projeto da interiorização, pois os agentes enxergam oportunidades e resultados nesse processo que estão além da estrita visão da carreira acadêmica. Aspectos como qualidade de vida e impactos do trabalho se mostraram relevantes para que os professores-gestores continuassem a residir e trabalhar no contexto agrestino.

Recife hoje é uma capital, como todas as outras, que eu acho inviável para você ter uma qualidade de vida. Quando a gente vem para o interior [...], dificilmente [...] pensa em sair daqui [...]. Tem professores aqui que vieram [...] desde o início e não

têm nenhuma pretensão de sair pela qualidade de vida que você tem, de você poder estar no seu trabalho e todo dia em casa, de [...] poder fazer refeições em casa. (E. 1)

Na verdade já surgiram oportunidades, convites, para que eu retornasse, mas hoje minha missão, meu objetivo é esse projeto. [...] Aqui você vai encontrar professores que [...] são apaixonados por esse projeto. Eu me incluo nessa lista [...], acho que existe uma missão aqui que é muito maior do que somente a nossa missão acadêmica. (E. 4)

Para esses gestores, é de suma relevância que os docentes passem a desenvolver os seus projetos nas regiões que suas instituições estão situadas. A interiorização não cumpre, na visão deles, a sua missão quando os docentes ainda continuam com projetos vinculados a outros locais como acontece de forma recorrente entre os professores de instituições da interiorização.

Se você está aqui no campus do interior e continua com seus projetos vinculados ao campus, por exemplo, de Recife, você pode continuar desenvolvendo áreas que não são áreas regionais e o objetivo da vinda de um campus do interior [...] tem um foco bastante específico: o desenvolvimento da região. Se o campus não mostrar resultados de impacto nessa região, não cumprimos a missão da implantação. (E. 4)

O fato de serem docentes de instituições federais de ensino faz com que esses agentes tenham não só uma trajetória profissional semelhante, mas essas semelhanças também são percebidas nas características ditas individuais. Algumas dessas características são difíceis de serem desgarradas e é preciso um longo trabalho até se desvencilhar de particularidades que são benéficas enquanto técnicos de suas áreas, mas atrapalham na gestão.

Por exemplo, verificou-se que o amadurecimento do gestor passa por uma transformação no quesito centralização das atividades. Enquanto técnicos (posto que a formação da maioria desses gestores não é desde a graduação voltada para a docência, mas toma esse rumo a partir do mestrado) e posteriormente docentes, esses gestores buscam participar de perto de todas as atividades do centro. Não obstante, há inúmeras tarefas que precisam dar conta e assim não conseguem acompanhar os acontecimentos necessários do centro. Com a maturidade na administração da coisa pública, os gestores percebem a necessidade de descentralizar suas tomadas de decisões. Deixando ao seu encargo apenas as decisões mais importantes e menos corriqueiras que acontecem no cotidiano da organização.

Acho que há certa tendência à centralização, uma tendência a querer participar de todas as instâncias, de todos os processos, às vezes tem um excesso de concentração e querer resolver pessoalmente todos os problemas, acho que isso é uma coisa que atrapalha. (E. 3)

Eu era uma pessoa muito centralizadora, [...] gostava muito de resolver, você sabe que a gente só consegue isso quando a gente está em pequenas funções, chega um determinado momento que você tem que delegar funções, então eu acho que a grande característica minha durante esses [...] anos de gestão [...] foi distribuir tarefas, funções, para aqueles que fazem a administração [...], hoje eu acho que a grande característica da nossa direção foi saber distribuir as funções. [...] O meu grande defeito é de tentar resolver o problema de todos. Isso aí é como se fosse

aquele grande paizão e nem sempre você consegue, mas aquilo que está ao meu alcance, [...], dentro da legalidade, nós tentamos fazer. Isso não é muito uma virtude, porque você muitas vezes não dá conta de atender todos. (E. 1)

Esse processo de descentralização, no entanto, é um amadurecimento não só da figura do gestor, mas também é um amadurecimento que se espraia por todo arranjo organizacional. A instituição tende a estar tanto mais estruturada quanto mais a sua organização e seu funcionamento prescindir da particularidade e da presença do gestor que o comanda. O gestor para “ter uma vida” (cf. 4.4) fora da instituição precisa estruturá-la de tal forma que as tarefas consigam ser executadas nas suas ausências.

Faz muitos anos que eu não sabia o que era umas férias, [...] e esse ano eu tirei 40 dias de férias [...]. Durante esse período ligaram pra mim acho que 2 vezes [...]. Isso quer dizer que os setores, a administração está funcionando sem a minha presença e essa é a grande diferença. (E. 1)

A centralização das atividades acontece não só nas unidades acadêmicas que estão vinculados, é perceptível que eles próprios sofrem as consequências da centralização de decisões institucionais e, portanto, da estrutura de poder então posta. A partir daqui direcionamos nosso foco para os aspectos institucionais condicionantes à atuação do professor-gestor. Procura-se demonstrar como a autonomia é tema problemático na gestão na interiorização, em que pese as ações que os gestores se valem para dirimir os efeitos da centralização institucional.

4.2 O OLHAR INSTITUCIONAL

A forma de enxergar a instituição está profundamente marcada pela trajetória profissional tanto dentro quanto fora dela. Aspectos positivos e negativos da instituição são percebidos pelos agentes de maneira bastante semelhante, o que corrobora com a concepção de que disposições comuns tendem a proporcionar visões parecidas. Sobre o olhar institucional, o primeiro ponto a ser destacado é o estranhamento que esses professores têm inicialmente das práticas de gestão de suas instituições. Isso demonstra um desconforto de partida com o trabalho nos setores administrativos e uma tentativa de encaixar novas informações às suas categorias previamente criadas, desconforto que é mitigado com o decorrer da experiência na gestão.

A gestão inicial aqui quando eu peguei era muito centralizadora por falta de espaço até. Você não tinha todos os setores cada um em seu local, você tinha grandes salas coletivas onde funcionavam vários setores. Então isso era estranho e difícil de trabalhar [...]. Era como se fosse uma sala multisseriada de ensino. (E. 1)

Esse diletantismo se deve em parte pelo fato de serem *campi* em construção, que carecem de modelos de gestão consolidados, tal qual disse um dos entrevistados é “como se a

gente estivesse trocando o pneu com o carro andando [...], a coisa está movimentando, os cursos acontecendo e ao mesmo tempo temos que cuidar dessa parte de planejamento, [...] de documentos norteadores e etc” (E. 3). Os modelos de gestão que estão sólidos são na verdade trazidos de outros contextos diversos ao solo agrestino. Isso gera, na visão desses gestores, uma autonomia menor do que a desejada por eles, considerando-a danosa para as instituições. Essa liliputiana autonomia é um problema crucial para a interiorização, tanto que em um dos casos estudados a instituição já tem em vista a independência de sua unidade central.

O grande objetivo nosso aqui no centro é nos tornarmos independentes ou com uma certa autonomia, porque nem sempre o diretor do centro vai estar do lado do Reitor, do lado dos Pró-Reitores. (E. 1)

As dificuldades que existiam eram muito mais da dependência de Recife, mas que a gente foi solucionando ao longo do tempo no momento que a gente criou ações estratégicas de autonomia, então tudo que dependia de Recife e não andava em Recife ou demorava a ser atendido, nós trabalhamos para transferir pra cá. (E. 4)

Apesar desse desalinhamento inicial com a gestão e da falta de autonomia que dizem sentir, os gestores ressaltaram como ponto positivo que a interiorização é uma oportunidade ímpar para as suas carreiras, pois estar em um centro em construção é uma oportunidade que não teriam em centros acadêmicos maiores e mais antigos (E. 2 e E. 4).

Além do estranhamento da gestão há um choque inicial desses gestores com o contexto agrestino. O primeiro estranhamento acontece ainda na sala de aula, visto que parte deles ainda não está dotado da percepção das diferenças em relação aos seus locais de origem. Depois ele acontece ao se deparar com práticas de gestão que remetem a traços históricos distintos daqueles a que se acostumaram a encontrar.

Aquí você vem pra uma classe com muita dificuldade, até mesmo de chegar porque o nosso centro já é afastado, muita gente de sítio, e aí um dia eu estou dando aula e vou fazer a chamada: “Fulaninho?”; “está na feira!?”; “Sicraninho?”; “está na feira!”, aí eu parei a chamada e disse: “Minha gente, pelo amor de Deus, que história é essa de tá na feira? Vamos falar sério!”, aí um aluno fez: “[...], é a feira da sulanca, hoje o pessoal está na feira”. Aí eu [engasgou] e ao mesmo tempo é como se [...] tivesse sido extremamente [desumano], porque eles precisam trabalhar. (E. 2)

E essa história de indústria têxtil? Porque todo mundo tem um fabrico [...]. Então, a visão que eu tenho da cidade ainda [...] é muito coronelista. É uma sensação de coronelismo intenso. (E. 2)

No entanto, as dificuldades apresentadas não param por aí. O alcance da atuação desses gestores é mesorregional, o que demanda diálogo entre esferas de poder que estão extramuros. Esse diálogo procura viabilizar condições para os alunos permanecerem nas Universidades e Institutos Federais, posto que lidam com “uma região muito grande, [...] é um centro do Agreste de Pernambuco, então atende mais de vinte municípios” (E.3).

E essa grandiosidade do alcance da instituição gera um efeito pernicioso na visão desses gestores, que é a falta de permanência de técnicos-administrativos e docentes no centro. Esse problema é algo que a interiorização do ensino precisa lidar, visto que parcela significativa de sua comunidade é proveniente de outros locais e que nem sempre esse público desata os laços com os locais de origem e constrói laços com o Agreste.

Você não tem muitas vezes as pessoas permanentemente presentes no centro, e isso é um problema porque a gestão, os professores, os alunos [...] precisariam viver o centro de forma mais intensa, mais permanente, então na minha visão uma das coisas que atrapalham um crescimento mais rápido em um centro de interiorização é essa permanência do pesquisador, do professor, do gestor, um tempo maior dentro do centro. (E. 4)

É mister pontuar que a tendência em se fixar no Agreste (cf. 4.1) não é o que se observa com uma parte significativa dos servidores desses centros, posto que por se situarem em uma faixa de transição, as instituições federais de ensino no Agreste não são o destino de muitos servidores, que ingressam movidos pelo intuito de se realocarem posteriormente em outras cidades. E isso gera alguns transtornos que precisam ser contornados pela gestão.

Chega servidor, às vezes, que [diz] “olha eu quero ir para o campus Recife, meu foco é esse”, principalmente aqueles que estão fazendo cooperação técnica, aí vem, faz uma cooperação, mas o foco dele é Recife. [...] Mas às vezes ele entra, faz um buruçu danado, e vai embora. Então às vezes não é interessante esse buruçu, porque você acaba prejudicando os outros. (E. 2)

Temos promovido diversos projetos estratégicos com apoio de agência de fomento pra criar incentivos à fixação do pesquisador no interior. Também junto com a prefeitura a gente tem feito estratégias [...] para incentivo do professor a vir morar [no interior]. (E. 4)

Se por um lado o olhar institucional oferece uma influência demasiada nesses diretores, há que se indagar como essa instituição se inscreve nas suas atitudes, não só a instituição, mas toda a sua trajetória pessoal e profissional. A instituição isoladamente não é suficiente para talhar as ações dos agentes e as dificuldades que encontram no trato com a gestão podem ter explicações que transcendem os limites delas.

4.3 A TRANSUBSTANCIAÇÃO DO SOCIAL NOS CORPOS

A experiência de gestão desses diretores é bastante limitada na maior parte dos casos analisados, trata-se da primeira experiência para parte do público estudado (E. 2 e E. 3) e apenas um deles possuía em seu currículo o registro da gestão (E. 4). Isso foi bastante significativo para delinear as maiores dificuldades, porque quando eles tiveram oportunidade de passar pela gestão acadêmica, ainda se tratava de áreas que tinham certo domínio, em coordenações de curso, por exemplo, mas a gestão do centro não é só isso, além da parte pedagógica há “uma área enorme de licitações, de contratos, de gestão econômica, gestão

orçamentária e financeira, temos a área de gestão de pessoas, então tem um leque enorme de áreas a serem enfrentadas” (E. 3).

A falta de preparo para a gestão foi um tema bastante recorrente nos discursos. A grande dificuldade em lidar com todos os aspectos da gestão é latente. Com isso não se quer dizer que o gestor deve conhecer as minúcias técnicas de todas as áreas, mas é preciso que ele tenha uma visão global do que as áreas precisam e se o seu conhecimento em gestão se limitar às áreas que já possui familiaridade, a instituição provavelmente não prosperará nas suas atividades. Nas observações realizadas em campo, ao contrário do que se busca com o modelo burocrático, foi verificado que o princípio da legalidade – norteador de toda a administração pública e que dá ao administrador o dever de fazer aquilo que a lei determina e estritamente o que ela prescreve (MELLO, 2013, p. 79) – serve não de um motor das decisões, mas como um ratificador de decisões tomadas previamente. A Direção do centro pretendendo resolver algum problema procurava os técnicos das áreas afins e lhes apresentava possíveis soluções para problemas do centro, ao final surgia a interrogação: “pode ser feito assim?” (E. 2).

A aprendizagem em gestão passa, portanto, por uma pedagogia mimética, visto que pelos mais variados motivos (falta de tempo, de interesse, de disponibilidade, por exemplo) esses gestores não possuem capacitações específicas para seus cargos. Aprendem com a observação do trabalho de seus subordinados e com o diálogo junto a outros gestores. Em uma das entrevistas (E. 1) foi dito que “quando você chega na gestão [...] sente uma grande dificuldade de ter uma preparação maior na parte administrativa [...], de saber lidar com a parte administrativa. O que é que acontece? Você muitas vezes aprende forçado, na força”. Há ainda a necessidade de se adaptar ao funcionamento dos setores, pois cada instituição tem sua maneira de se estruturar e executar suas tarefas, aliás como bem disse um dos entrevistados (E. 2): “o Pró-Reitor [de Administração] sempre fala: ‘uma pessoa pra tá ali em qualquer setor, em qualquer cargo que esteja dentro da Direção de Administração [...] vai precisar pelo menos de uns dois anos pra tá bem organizado’. Imagine eu?”

Outro aspecto da gestão desses centros é o fato de que os diretores precisam servir de exemplo aos subordinados. Em outros tipos de organização, a máxima do “faça o que eu digo e não faça o que eu faço” pode ser pregada sem maiores dificuldades. Mas devido a proximidade pessoal que os subordinados possuem dos diretores, a gestão é pressionada para cumprir com as normas de conduta que ela cobra em termos de probidade administrativa ou economicidade.

A gente procura [...] conquistar o engajamento [dos funcionários] através da nossa prática, de mostrar, de estar todos os dias a serviço da instituição cumprindo com os horários e com as obrigações dentro das suas possibilidades. (E. 3)

A gente não usa a estrutura do centro pra fim pessoal. Por exemplo, o carro poderia buscar a gente em casa; a gente usa a estrutura [...] para representar a instituição. (E.1)

Até aqui se delineou algumas dificuldades sobre a gestão institucional e o olhar desses gestores sobre a instituição. Tratou-se de demonstrar o desalinhamento dos professores-gestores em relação a questões de ordem jurídica e administrativa. No entanto, necessário se faz transcorrer com mais acurácia sobre a disposição dialogal que se corporifica de tal forma ao ponto de ser vista como uma característica pessoal. Os discursos (E. 1 e E. 2) demonstraram que essa disposição para o diálogo passa amiúde pela necessidade de adaptar o discurso ao público que encontra, de impor sua autoridade de forma quase implícita, justificando seus atos mais pelos efeitos de certas condutas do que pela posição social que ocupa, até se consolidar em uma habilidade política e institucional de acalmar os ânimos dos agentes que se colocam em contenda, de resolver problemas através de muita conversa. E essa disposição, insistem os gestores, é o principal trunfo que possuem para influenciar as atitudes dos seus subordinados na direção daquilo que buscam para a instituição.

Minha estratégia é só conversar. É [...] pedir ajuda e tentar justificar a necessidade. Não tem outra porque, assim, se as pessoas não se comprometerem com a atividade a gente não anda. (E. 2)

Temos feito um trabalho na gestão de passar em todos os setores, fazer reunião nos setores e levantar demandas, ou seja, o que é que cada setor precisa pra trabalhar melhor, quais são os problemas e a gestão faz um trabalho semestral ou anual para a solução dos problemas detectados nessas reuniões, depois volta pra dar um feedback. (E. 4)

A depender da situação em que se encontrem, a disposição para o diálogo pode ser um castigo ou uma dádiva, pode contribuir para decisões mais justas ou atrapalhar tomadas de decisões mais céleres ou impopulares. Essa disposição faz com que esses gestores tenham mais dificuldades em tomar decisões que possam de alguma forma prejudicar seus subordinados, ainda que a sua eventual omissão prejudique a instituição como um todo.

Eu sempre fui uma pessoa muito pacata, de escutar. E agora depois de ser gestor [...] aprendi mais ainda escutar as pessoas, porque o gestor se ele não escutar, ele vai tomar decisões que muitas vezes não vai atender e vai ferir as pessoas. [...] quando ele tem essa característica [...], essas pessoas que trazem problemas ou trazem soluções, muitas vezes eles mesmos resolvem [...], então não há um conflito. (E. 1)

Eu consigo ouvir, mas ao mesmo tempo eu acho que [...] eu ouço muito e a tomada de decisão talvez poderia ser mais rápida. Só que eu também acho que a tomada de decisão rápida demais pode causar problemas. (E. 2)

Na própria essência da ideia do diálogo mora a noção de que essa conversa não pode se tratar pura e simplesmente de uma vontade potestativa, deve ser um discurso adaptado para os diferentes públicos que lida.

De acordo com o grau de intelectualidade tem formas diferentes de você trabalhar e de conversar. Pessoas que têm um grau de intelectualidade mais baixo você tem que de fato chegar e dizer: “você vai fazer isso, isso e isso”, a palavra não é impor, mas você já estabelece toda a sequência do trabalho, o passo a passo do trabalho que a pessoa vai ter que fazer. Pessoas no nosso nível, a gente vai ter que conversar e definir: “e aí o que é que você acha?”, então já teria mais poder de decisão. (E. 2)

Mas esse diálogo não é apenas aquilo que é expressamente dito e nisso reside a pedra de toque da disposição dialogal dos professores-gestores. Eles percebem que a linguagem vai muito além das palavras que são ditas, engloba os gestos que se empreende, a postura da pessoa que está emitindo informações. E a aprendizagem dessa disposição não é processada de forma mágica, racionalmente calculada como no discurso da autoajuda, exige um tipo específico de racionalidade que não é somente o da reflexão consciente e tampouco apenas o da reprodução inconsciente das formas.

O corpo fala... você está conversando com a pessoa e você está prestando atenção em tudo [...]. O corpo fala como é que ela tá, [simulando uma conversa com outrem] “vamos conversar e vamos pro outro lado, depois a gente vem por aqui, depois a gente volta [...]” até chegar [ao ponto que queremos]. (E. 2)

Tal disposição é fundamental para lidar com conflitos inerentes a toda instituição. Os conflitos acontecem das mais variadas formas possíveis, entre pares de mesmo nível hierárquico ou entre chefes e subordinados. A intervenção da gestão acontece por meio de instituições próprias para isso como ouvidorias ou com a ação direta do professor-gestor por meio da criação de comissões institucionais e do diálogo direto com os eventuais litigantes.

O que a gente faz é colocar as pessoas de frente a frente, discutir porque surgiu aquela divergência e se o que as pessoas estão reivindicando é o comum entre todos. [...] Nesse sentido tinham muitos processos ou muitas demandas no Ministério Público, então as gestões anteriores a nossa de quinze em quinze dias estavam respondendo processo no Ministério Público. Não dava em nada porque tudo que era denunciado não tinha fundamento, então o Ministério Público nunca nos deu a missão de responder duas vezes, mas perdíamos tempo na administração. (E. 1)

Fizemos algumas ações que ajudaram muito ao longo desse tempo da gestão pra reduzir os conflitos, montamos uma comissão que se chama “um espaço de diálogo”, com professores habilitados para conduzir o diálogo, então em uma situação a gente chama as pessoas pra conversar pra tentar resolver num primeiro nível, o do diálogo; também montamos uma ouvidoria local conectada com a ouvidoria de Recife e conectada com o sistema de ouvidorias, [...] e a ouvidoria faz todo um procedimento, seja *startar* a equipe de diálogo, seja em alguma coisa mais grave abrir um processo administrativo para que seja feita uma apuração e também não gere nenhum tipo de injustiça. [...] A gente também tem estabelecido um diálogo na gestão superior mais amigável, mais cordial, então as próprias reuniões de conselho hoje são [...] muito mais tranquilas, e essa tranquilidade em reuniões tratando temas tão difíceis depende muito da condução, [...] em cada situação você pode transformar aquilo numa guerra ou [...] numa situação muito boa. Isso vai depender muito da forma de condução do gestor. (E. 4)

Ao lado da disposição para o diálogo, o cargo também exige uma forte competência política. Por mais que os professores-gestores se esforçassem em negar o caráter político do cargo e todas as consequências que sobejam disso, as observações de campo mostraram a

necessidade de articulação com diretores de outros centros e principalmente com as instâncias superiores, o que demanda desses agentes uma propensão à negociação política, inclusive porque a nomeação do cargo que ocupam aconteceu por meio de eleição (ou por indicação nos primeiros anos do centro). Ao se manifestarem, talvez temendo a comparação com política tradicional, enfatizaram que não praticavam política ou que praticam política distinta daquela entendida pelo senso comum. Entretanto nem todos atribuem o mesmo valor aos aspectos políticos da instituição.

Existem grupos políticos que divergem não da pessoa [...], mas divergem das ações dentro da instituição. E isso é bom porque são discussões paralelas, opostas e que se complementam. [...] Se você visse o projeto nosso da campanha anterior, a maioria foi feita em cima das reivindicações de grupos opositores e que nós realizamos a maior parte daquilo que eles reivindicavam. (E. 1)

Eu ainda acredito que não pode ser considerado algo normal um centro com conflito, não aceito isso. [Alguns dizem:] “não, porque depois na eleição o conflito vai acontecer!”, olhe minha gente, me desculpem, mas eu acho que cada um entrou na perspectiva de desenvolver sua atividade como servidor. (E. 2)

Mas essa rejeição à política se trata de uma forma de apagar os conflitos que existem nas suas instituições. Como bem lembra Bourdieu (2003, p. 32) “não há poder que não deva uma parte – e não a menor – de sua eficácia ao desconhecimento dos mecanismos que o fundam”. E o exercício do poder nessas instituições passa pela tentativa de resolver conflitos simplesmente sem dar muita importância a eles, sem dar conhecimento às demandas que não lhes são dirigidas diretamente (E. 2 e E. 3). Isso não quer dizer que esses conflitos sejam de menor importância e fiquem esquecidos na instituição, quer dizer apenas se não forem tornados explícitos diretamente aos gestores há uma tendência em tentar minimizar os efeitos.

4.4 O QUE A EXPERIÊNCIA DESSES GESTORES PODE ENSINAR A OUTROS PRATICANTES?

Diante da recuperação de elementos institucionais e das elaborações sobre a disposição dialógica dos professores-gestores, restaram nos discursos alguns indicativos para futuras gestões na tentativa de apontar para caminhos melhores quando se pensar em interiorização do ensino. Indagados sobre suas posições em relação a gestões anteriores ou gestões de outros centros, os diretores se sentiram em sua maioria desconfortáveis em falar, alegando que não conheciam de perto as antigas gestões ou que o centro era ainda muito novo para construir argumentos de tal natureza. Entretanto em algumas oportunidades os discursos apontaram mais uma vez para a questão da centralização das atividades e para a formação pessoal dos gestores. E esse último reforça a noção de que a preparação pessoal anterior à

gestão é de importância superlativa para o bom desenvolvimento de suas ações. Houve alguns relatos de contato com disciplinas da área de administração (E. 2 e E. 4), mas elas tinham como foco instituições privadas.

A diferença é que o outro diretor [...] era centralizador. Ele centralizava e fazia pelos outros. Então ele praticamente não tinha vida. Ele vivia pra instituição. (E. 1)

A sua visão de gestão vem muito de sua formação, então eu acredito que as formações dos gestores, as experiências que os gestores têm, influenciam muito nas atividades e no planejamento que ele dá para sua administração. (E. 4)

Como lições para os futuros gestores, o aspecto mais enfatizado foi ainda a questão do diálogo e de abertura para escutar a comunidade acadêmica.

Escute as pessoas. Faça parcerias. Em alguns momentos você tem que se impor, porque se você não mostrar pra quem veio, se você não disser que o seu centro é importante, as pessoas muitas vezes não vão dar o valor que ele merece [...]. O segundo ponto que eu diria é que escute, escute muito, escute as pessoas que estão envolvidas interna ou externamente, e aí crie o seu conhecimento e seus argumentos, que aí eu acho que consegue se administrar pra todos, esqueça essa história de trabalhar apenas para um grupo. (E. 1)

No entender desses gestores é fundamental ter um bom planejamento em gestão de pessoas, que possa propiciar uma melhor integração entre os indivíduos que compõem a organização. Mais importante do que investir na melhoria dos processos, afirmam, é investir na integração das pessoas, pois são elas que conduzem as atividades da organização.

A gestão de recursos humanos é uma constante problemática na gestão, questão de um melhor planejamento, são lacunas que existem pela falta de uma formação específica em gestão e que a gente vai aprendendo a partir da prática. (E. 3)

Outro aspecto relevante apontado que precisa ser sopesado pelas instituições é a preparação desses gestores para assumirem os cargos. Sem uma política institucional de preparação (BARBOSA, 2015) haverá um hiato entre as competências que se esperam que esses gestores possuem e as que efetivamente possuem. No atual cenário, a forma mais clara e direta de suprirem tal lacuna é por iniciativa própria, sem um direcionamento institucional que facilitaria a permanência no cargo.

Quanto [ao] professor-gestor a gente precisa muito estudar, entender, se preparar e aí a gestão pública das Universidades e dos Institutos nos deve, porque eles nos deixam abertos a uma consulta sem ter nenhum preparo daquilo que nós vamos enfrentar, com isso quem perde não somos nós, mas toda a instituição. Então deveria ter preparo de toda comunidade acadêmica. (E. 1)

Ao fim e ao cabo, os pontos recorrentemente apontados como lições para outros gestores dizem respeito à gestão de pessoas, que necessita ser pautada em um constante diálogo; também para a necessidade candente de formação para a atuação nos cargos de Direção.

CAPÍTULO 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho teve algumas limitações importantes a serem destacadas, principalmente para futuros estudos no assunto. A primeira delas foi o fato de que por questões de viabilidade só foi possível conduzir as observações etnográficas em um dos centros. Elas poderiam ser mais relevantes e apresentar um maior potencial explicativo acerca dos aspectos não ditos pelos gestores se fossem feitas em todos os centros cujos diretores foram entrevistados. A segunda limitação foi ter circunscrito o orbital de observação às atividades dos diretores dos centros. Sugere-se que em trabalhos posteriores também sejam observadas as práticas de gestão realizadas pelos trabalhadores em níveis organizacionais inferiores. A questão do diálogo, por exemplo, poderia ser confrontada diante da visão dissonante em relação às instâncias dialogais e confirmar se há um diálogo efetivo ou um *mise-en-scène* para legitimar os poderes provisoriamente outorgados ao representante da instituição. Essas observações provavelmente fariam mais sobre o contexto estudado. Por fim, além da sugestão para um estudo etnográfico, um estudo comparado (MATIAS-PEREIRA, 2008) entre a administração em contexto agrestino e outros contextos pode ajudar a compreender melhor os traços que são próprios do Agreste e o que é próprio da gestão em centros de ensino da administração pública federal.

Em que pese as limitações apresentadas – elemento presente em qualquer estudo científico – foi possível demonstrar que os professores-gestores em sua maioria não passaram todas as suas vidas no contexto agrestino, esse contato aconteceu apenas tardiamente após o ingresso no serviço público federal ou esse contato foi interrompido muito cedo pela necessidade de formação acadêmica. Os projetos pessoais em curso nos centros que atuam e a qualidade de vida que atribuem aos municípios nos quais labutam são os principais motivos declarados para ainda permanecerem no Agreste. Quase todos têm pouca experiência em gestão e isso lhes faz se sentirem desalinhados com rotinas administrativas (compras, finanças e gestão de pessoas, por exemplo), embora participem diretamente delas, julgam não se sentirem seguros em relação à posse dos conhecimentos necessários para lidar com áreas administrativas. Entretanto, atribuem o êxito nas atividades de gestão à característica pessoal de terem desenvolvido a capacidade de escutar outras pessoas e, como consequência, a comunidade acadêmica em geral.

Quanto aos aspectos institucionais, no entender desses gestores, a gestão de pessoas é o maior problema dentro das instituições. A falta de convívio da comunidade acadêmica no centro faz com que servidores migrem para seus locais de origem constantemente ou até de

forma permanente, o que para a estruturação dos setores é danoso, visto que tende a demandar um retrabalho com treinamento e adaptação com novos servidores. Se de um lado há servidores que se adaptaram bem à região, de outro é preciso lembrar que a mesma está em uma zona de transição entre os dois extremos do estado e essa característica geográfica traz para a gestão a difícil tarefa de ter que lidar com quem está “apenas de passagem”. Além disso, em alguns casos há o adendo de perverterem a ordem da organização visando concretizar seus projetos pessoais.

Ainda sobre a estruturação da organização, o sentimento de falta de autonomia em relação à gestão central foi apontado como um empecilho para a gestão, mais ainda para as Universidades do que para os Institutos Federais. Cogita-se em um dos casos a cisão com a unidade central em busca dessa autonomia. Existe tanto da parte pessoal dos gestores quanto da parte institucional uma tendência à centralização das atividades, tendência essa que está em constante tensão em virtude da necessidade de tomar decisões com base em muitas discussões. Acrescente-se a isso o fato de serem centros novos e que a referência tomada para as práticas são aquelas inseridas no contexto de origem das instituições. Essa referência externa em relação à sede parece ser um tanto quanto problemática porque a gestão é uma tarefa “‘localizante’ que desencaminhamos quando nos pomos a resolver problemas, teoricamente e por antecipação, com base em modelos, em vez de resolvê-los praticamente e analisar a linguagem que então criamos” (MATTOS, 2008, p. 145-146).

O trabalho também evidenciou que a disposição para o diálogo é fundamental para o exercício do cargo e essa “competência linguística” engloba também uma forma específica de dispor do corpo. Conforme relatado, a “fraqueza” dela conduz a gestão para a centralização das tomadas de decisões, o que em uma instituição pública de ensino é bastante questionado pelos diversos grupos participantes da comunidade acadêmica. O processo de descentralização acontece com o amadurecimento das práticas de gestão.

O que é possível dizer em solo agrestino?

Com o que foi elaborado ao longo do trabalho, não foi possível esclarecer maiores e/ou específicas dificuldades de gestão relacionadas ao contexto agrestino. Os discursos indicaram que as problemáticas locais afetam mais a sala de aula na atividade docente do que na gestão de centros. No entanto é possível especular três horizontes explicativos para isso:

1. A relativa autonomização da dinâmica institucional em relação ao tecido social local, ou seja, os agentes institucionais lastreiam suas atuações nas práticas que

herdam/reproduzem/recriam em função da matriz e não dos condicionantes locais que poderiam se fazer presentes neste processo;

2. O *modus operandi* dos gestores toma por referência os padrões instituídos e consolidados em centros maiores, em especial as sedes de suas instituições, carecendo, entretanto, de maiores reflexões sobre a aplicabilidade daquelas formas ao contexto local, conforme indicado por Mattos (2008), a interiorização aconteceu seguindo o mesmo paradigma, *mutatis mutandis*, de colonização que ocorreu no país, sendo próprio dessa relação a internalização pelo “colono” do olhar que o “colonizador” lhe dirigia (e dirige);

3. A não tomada do contexto local como ponto de reflexão em suas práticas por parte dos gestores, ou seja, algo como um “ponto cego” decorrente de sua visão de mundo significativamente condicionada por experiências de vida e formação prévias em centros urbanos (capitais) de maior porte e que ocupam outra posição geopolítica no imaginário social.

Conquanto o contexto de ação esteja por vezes ignorado por esses gestores, é de bom alvitre elucidar algumas alternativas para contornar os problemas apontados pelos gestores e levantar algumas sugestões para as questões mais relevantes que o trabalho se debruçou.

O que pode ser dito aos praticantes?

A forma com que a gestão é aprendida pelos gestores de centros acadêmicos tratada neste trabalho pode servir de instrumento na discussão de políticas públicas de capacitação para tais gestores, tanto de maneira institucional quanto na forma de legislação. Parece um contrassenso, *a minori ad maius*, que funções que lhes são subordinadas tenham a obrigação de capacitação antes de serem assumidas e as suas próprias funções não (por exemplo, enquanto a função de pregoeiro, diretamente subordinada a esses gestores, no parágrafo único do art. 7º do Decreto nº 3.555/2000 estabelece como obrigatória a capacitação antes do exercício da função, para os gestores superiores há, no *caput* do art. 6º do Decreto nº 5.707/2006, apenas a prioridade dada às capacitações para os cargos de direção, não sendo obrigatória para a assunção do cargo).

Além disso, as proposições diretamente dirigidas aos praticantes podem ser sintetizadas nos seguintes termos:

1. A práxis do gestor público precisa estar conexa com a realidade que o cerca, ou seja, essa autonomização da instituição em relação ao seu contexto apontada pelos praticantes pode ter relação com a tentativa claudicante de copiar os modelos de gestão postos em outros

locais. Para se conseguir enxergar o local, demanda-se do gestor a libertação do olhar central a fim de melhor compreender as peculiaridades dos centros que lidam.

2. Na esteira do que Schön (2000) propõe, o aprimoramento continuado desses gestores depende não só do conhecimento na ação – saber fazer a partir da ação – mas da reflexão na ação, que consiste em dar novos contornos para a ação enquanto ela ainda acontece. Essa necessidade de autocrítica ficou evidenciada quando alguns gestores (E. 1 e E 2) afirmaram ao final das entrevistas que por meio delas puderam refletir sobre a própria condição. A dimensão artesanal da atividade é algo que exige desses praticantes a reflexão na ação, sem deixar de lado os elementos surpresa de sua ação, mas tentando dar uma resposta a eles por meio de uma reflexão ativa.

Essa reflexão, no entanto, sofre dois entraves principais: o primeiro é a transitoriedade da ocupação do cargo, que dificulta que se pense em longo prazo uma formação continuada em gestão; o segundo entrave diz respeito à necessidade de se colocarem sempre na condição de aprendizes. Embora a posição social esteja hierarquicamente superior à maioria dos pares, estarem dispostos e se mostrarem humildes para o aprendizado pode lhes ajudar a contribuir melhor com as dificuldades encontradas pelos setores que lhes estão subordinados.

3. Por fim, sugere-se que a criação de comunidade de práticas (SOUZA-SILVA; DAVEL, 2007), na forma de centro de interiorização do Agreste, poderia auxiliar os gestores a proporem soluções para seus problemas de forma conjunta com outras instituições, aproveitando o que cada centro possui de melhor, em um movimento de reflexão sobre as limitações próprias do contexto de ação que estão inseridos. Esses centros também seriam fundamentais para os novos gestores não se sentirem imersos em um *busflis* administrativo indecifrável com a novel ocupação.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, Elcio. Teoria quântica da gravitação: cordas e teoria M. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 27, n. 1, p. 147-155, 2005.
- ANDRADE, Manuel Correia de. **A terra e o homem no nordeste**. São Paulo: Brasiliense, 1973.
- AUSTIN, John Langshaw. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- BARBOSA, Milka Alves Correia; MENDONÇA, José Ricardo Costa de. O Professor-Gestor em Universidades Federais: alguns apontamentos e reflexões. **TPA-Teoria e Prática em Administração**, v. 4, n. 2, p. 131-154, 2014.
- BARBOSA, Milka Alves Correia. **A influência das políticas públicas e políticas organizacionais para formação de competências gerenciais no papel do professor-gestor no ensino superior**: um estudo em uma IES federal. (Tese de Doutorado em Administração) Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/15602>>. Acesso em: 14/07/2017.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- _____. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- _____. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de século, 2003.
- _____. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora UNESP, 2004a.
- _____. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004b.
- _____. **El sentido práctico**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2007.
- _____. **A economia das trocas linguísticas**: O que falar quer dizer. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. **Respuestas por una antropología reflexiva**. México (México): Grijalbo, 1995.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. **O ofício de sociólogo**: metodologia da pesquisa na sociologia. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BRASIL. Decreto nº 3.555 de 8 de agosto de 2000. Aprova o Regulamento para a modalidade de licitação denominada pregão, para aquisição de bens e serviços comuns. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 08 ago. 2000. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=09/08/2000&jornal=1&pagina=73&totalArquivos=88>>. Acesso em: 25/07/2017.
- _____. Decreto nº 5.707 de 23 de fevereiro de 2006. Institui a Política e as Diretrizes para o Desenvolvimento de Pessoal da administração pública federal direta, autárquica e

fundacional, e regulamenta dispositivos da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 fev. 2006. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=3&data=24/02/2006>>. Acesso em: 25/07/2017.

_____. Ministério da Educação. **REUNI: Expansão**. Disponível em: <<http://reuni.mec.gov.br/expansao>>. Acesso em: 13/07/2017.

BURNETT, Annahid. O “ponto de mutação” da Sulanca no Agreste de Pernambuco. **História Oral**, v. 17, n. 2, p. 153-171, 2014.

FLECK, Carolina Freddo; PEREIRA, Breno Augusto Diniz. Professores e gestores: análise do perfil das competências gerenciais dos coordenadores de pós-graduação das instituições federais de ensino superior (IFES) do RS, Brasil. **Organizações & Sociedade**, v. 18, n. 57, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GODOI, Christiane Kleinübing et al (Org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

GOMES, Wagner Rocha. **Construção (Inter) cultural em uma instituição federal de ensino superior**. (Dissertação de Mestrado) Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/76204>>. Acesso em: 20/07/2017.

GREENE, Brian. **O Universo Elegante: supercordas, dimensões ocultas e a busca da teoria definitiva**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **A divisão regional do Brasil em mesorregiões e microrregiões geográficas**. v. 1, 1990.

_____. **A divisão regional do Brasil em mesorregiões e microrregiões geográficas**. v. 3, 1990.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002a.

_____. Reprodução ou prolongamentos críticos. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 37-55, 2002b.

_____. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. Por uma sociologia disposicionalista e contextualista da ação. In: JUNQUEIRA, Lilia (Org.). **Cultura e classes sociais na perspectiva disposicionalista**. Recife: Editora Universitária da UFPE, p. 17-36, 2010.

_____. Entrevista com Bernard Lahire. **Áskesis**, v. 1, n. 1, p. 200-210, 2012.

LAHIRE, Bernard et al. Patrimónios Individuais de Disposições: Para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 49, p. 11-42, 2005.

MARRA, Adriana Ventola; MELO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. A prática social de gerentes universitários em uma instituição pública. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 9, n. 3, p. 9-31, 2005.

MATIAS-PEREIRA, José. Administração pública comparada: uma avaliação das reformas administrativas do Brasil, EUA e União Européia. **Revista de Administração Pública – RAP**, v. 42, n. 1, p. 61-82, 2008.

MATTOS, Pedro Lincoln Carneiro Leão de. A estruturação de dissertações e teses em administração: caracterização teórica e sugestões práticas. **Revista de Administração Contemporânea - RAC**, v. 6, n.3, p. 175-198, 2002.

_____. Teoria administrativa e pragmática da linguagem: perspectivas para problemas que afligem as relações entre acadêmicos e consultores, educadores e educandos. **Revista de Administração Contemporânea - RAC**, v. 7, n. 2, p. 35-55, 2003.

_____. A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. **Revista de Administração Pública-RAP**, v. 39, n. 4, p. 823-847, 2005.

_____. Entre a dissertação acadêmica e o trabalho técnico: esboçando um modelo para estudos profissionais em administração. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 5, n. SPE, p. 01-15, 2007.

_____. Pensando no Caminho da Interiorização. **REGES: Revista Eletrônica de Gestão**, v. 1, p. 142-146, 2008.

_____. “Os resultados desta pesquisa (qualitativa) não podem ser generalizados”: pondo os pingos nos is de tal ressalva. **Cadernos Ebape. BR**, v. 9, 2011.

MELLO, Celso Antonio Bandeira de. **Curso de direito administrativo**. 30 ed. São Paulo: Malheiros, 2013.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Editora Moderna, 2011.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PORTOCARRERO, Vera (Org.). **Filosofia, história e sociologia das ciências I: abordagens contemporâneas**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1994.

REIS, Clóvis; SILVA, Jamile Delagnelo Fagundes da; STALOCH, Rubens. Distribuição regional das instituições de ensino superior gratuito no Estado de Santa Catarina: a lacuna na Mesorregião do Vale do Itajaí e as contradições das políticas públicas de expansão de vagas. **Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL**, v. 6, n. 4, p. 280-301, 2013.

SÁ, Marcio. **Feirantes: quem são e como administram seus negócios**. Recife: UFPE, 2011.

_____. **Os filhos das feiras e o campo de negócios agreste**. (Tese de Doutorado em Sociologia) Braga: Universidade do Minho, 2015a. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/35680>>. Acesso em: 12/07/2017.

SCHLICKMANN, Raphael. **Administração Universitária: Desvendado o campo científico no Brasil**. (Tese de Doutorado em Administração) Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/103549/317404.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 18/06/2017.

SOUZA-SILVA, Jader Cristino de; DAVEL, Eduardo. Da ação à colaboração reflexiva em comunidades de prática. **Revista de Administração de Empresas**, v. 47, n. 3, p. 1-13, 2007.

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o habitus. **Educação & linguagem**, v. 10, n. 16, p. 63-71, 2007.

_____. **HABITUS COMO ASSUNTO E FERRAMENTA: reflexões sobre tornar-se um boxeador**. **Estudos de Sociologia**, v. 2, n. 17, p. 63-71, 2013.

APÊNDICE A: Roteiro de entrevistas

1) Perfil do Gestor e sua inserção no Agreste

- a) **Como aconteceu a sua inserção no Agreste?** *O que trouxe o(a) Senhor(a) para cá? De onde e quando veio? Pretende continuar por aqui ou voltar ao local de origem? Além do trabalho há mais alguma coisa que “prende” o(a) Senhor(a) aqui (família, amigos, comunidade religiosa, hobby, etc)?*
- b) **O senhor teve alguma experiência de gestão anterior a essa? Qual(is)? O que isso facilitou no seu trabalho e no que ela se distancia na atual gestão?** *Poderia exemplificar/relacionar esta experiência anterior com esta atual? O que é muito específico no caso da administração pública no ensino superior e técnico?*
- c) **Quais as características pessoais que julgas possuir e achas que te ajudam e quais atrapalham a gestão?** *Há alguma lacuna de formação que possuis e julgas necessário suprir? O que é importante para gerir bem uma instituição como esta? Quais experiências e conhecimentos prévios lhes são mais úteis para sua atuação como gestor aqui nesta instituição?*

2) Reação às práticas institucionais encontradas

- a) **Em matéria administrativa, para o Senhor, o que a maior parte dos gestores fazem aqui no(a) [Nome da instituição] e que mais estranhou quando se tornou gestor(a)?** *Precisou se adaptar? Como conseguiu? Como aprendeu a lidar com isso?*
- b) **O que o Professor percebe como interessante (no sentido de ser positivo) nisso que todos fazem? E o que considera desinteressante (no sentido de ser negativo)?** *O que o(a) Senhor(a) acha de diferente do que acontece aqui em relação a outras instituições congêneres?*

3) Principais dificuldades e dilemas do dia a dia

- a) **Por meio de quais estratégias o(a) Senhor(a) consegue que seus subordinados façam o que precisa ser feito no momento oportuno?** *Pode dar um exemplo? Já mudou de atitude em relação a isso desde que assumiu o cargo? Por quê? Como gostaria que isso se desse?*
- b) **Quais suas principais dificuldades da gestão do(a) [Nome da instituição]? A quem o(a) Senhor(a) recorre quando as coisas “fogem do controle” (outros diretores de campus, Reitor(a), se reúne com subordinados, busca apoio em outras instituições, etc)?** *Como acha que poderia contorná-las? Pode dar um exemplo?*
- c) **Como lida com as divergências entre pessoas no(a) [Nome da instituição]?** *De que forma as questões políticas da instituição e da política local afetam o trabalho?*

4) Tópico de encerramento

- a) **O que o(a) Senhor(a) acredita que faz de diferente do diretor anterior? E de outros centros acadêmicos?** *Quais são suas maiores referências para fazer isso? Em que ainda acredita que pode evoluir? Como se vê hoje, como gestor, em relação a quando assumiu o cargo?*
- b) **O que diria a partir de sua experiência para alguém que está começando na direção de um centro? E para as instituições no sentido de viabilizar melhores condições para a direção de um centro?**
- c) **O que gostaria de acrescentar ao que foi dito?**

APÊNDICE B: Estrutura de análise narrativa do pesquisador

Eixo 1	História de vida e trajetória profissional
Tema 1.1	Inserção no contexto agrestino e motivações para continuar nele
Tema 1.2	Experiências de gestão anteriores e implicações na gestão atual
Tema 1.3	Características individuais e possíveis impactos na instituição
Eixo 2	Práticas institucionais
Tema 2.1	Estranhamento das práticas institucionais
Tema 2.2	Percepção individual dos aspectos positivos e negativos da organização
Eixo 3	Principais dificuldades e dilemas
Tema 3.1	Estratégias para influenciar os subordinados a cumprirem seus objetivos
Tema 3.2	Maiores dificuldades e quem buscam para resolvê-las
Tema 3.3	Como lidam com divergências na instituição
Eixo 4	Posição do gestor em relação a gestões anteriores e a outros centros
Tema 4.1	Principais diferenças de sua gestão para gestões anteriores e de outros centros
Tema 4.2	Possíveis lições para futuros gestores