



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MAGNALDO DE SÁ CARDOSO

**ENTRE TRAJETÓRIAS E VIDAS DE PROFESSORES:
HISTÓRIA DO CENTRO DE TECNOLOGIA DA UFPI (1975-2007)**

**TERESINA
2020**

C268e Cardoso, Magnaldo de Sa

Entre trajetórias e vidas de professores: história do Centro de Tecnologia da UFPI (1975-2007) / Magnaldo de Sa Cardoso. – 2020.

313 f.

Cópia de computador (printout).

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Maria do Amparo B. Ferro.

1. Centro de Tecnologia. 2. História da Educação.
3. Trajetórias de Vidas de Professores. 4. Universidade Federal do Piauí. I. Título.

CDD: 370.981

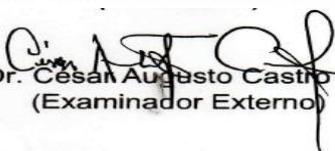
MAGNALDO DE SÁ CARDOSO

**ENTRE TRAJETÓRIAS E VIDAS DE PROFESSORES:
HISTÓRIA DO CENTRO DE TECNOLOGIA DA UFPI (1975-2007)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de Pesquisa: História da Educação. Área de concentração: Ciências da Educação.

BANCA EXAMINADORA

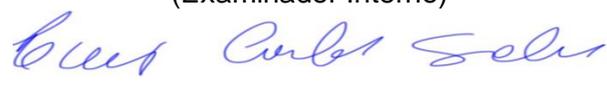

Prof.ª. Dra. Maria Do Amparo Borges Ferro/UFPI
Presidente da Banca Examinadora


Prof. Dr. Cesar Augusto Castro (UFMA)
(Examinador Externo)


Prof.ª. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima (UFMA)
(Examinadora Externa)


Prof.ª. Dra. Renata Cristina da Cunha (IFPI)
(Examinadora Externa - Suplente)


Prof. Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti (UFPI)
(Examinador Interno)


Prof. Dr. Luís Carlos Sales (UFPI)
(Examinador Interno)


Prof.ª. Dra. Jane Bezerra de Sousa (UFPI)
(Examinadora Interna - Suplente)

Deliberação da Banca Examinadora: Tese APROVADA e recomenda sua publicação em livros e artigos.

Defesa remota, link: <https://conferenciaweb.rnp.br/events/defesatese101220>

Data: 10 de dezembro de 2020.

DEDICATÓRIAS	AGRADECIMENTOS
<p>Aos esforços aqui dispensados por notáveis operadores do Direito, Advogados e Juízes, no que toca aos fatores jurídicos, e da convergência de múltiplos resultados, aos quais sou imensamente grato. Àqueles dedico o denotado empenho com que contribuíram para esta conquista.</p> <p>À minha mulher Remédios, sempre amiga, companheira e incentivadora incansável. Desde o início, por ocasião da decisão em concorrer à Seleção de Doutorado, o enfrentamento dos desafios decorrentes dessa decisão, até o momento definitivo da última tecla digitada do trabalho concluído, todo o meu carinho e admiração.</p> <p>Às minhas filhas, Bárbara, Karyne e Keyla, pela compreensão da ausência, em momentos que seriam de prazeroso convívio, motivada pela dedicação a este laborioso trabalho.</p> <p>À Amanda, André, Ana Beatriz e Tiago, orgulho de seu pai Djalma e Karyne, Renato e Keyla. Tesouros maiores que o Senhor nos agraciou.</p>	<p>À Universidade Federal do Piauí, em especial, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGED/ CCE/ UFPI, pela oportunidade concedida para que o doutorado pudesse se concretizar.</p> <p>À Profa. Dra. Maria do Amparo Borges Ferro, por sua orientação motivadora, paciente, segura e exigente, na condução dos estudos e elaboração desta Tese.</p> <p>Aos professores do PPGED, por seus ensinamentos e postura crítica na transmissão do conhecimento; indicação de referencial teórico fundamentado em autores que produzem sobre o tema estudado. Por me ajudarem a consubstanciar a tessitura do texto, conferindo maior rigor acadêmico à pesquisa desenvolvida.</p> <p>Ao Núcleo de Educação, História e Memória - NEHME, por meio do qual muito aprendi nas discussões acadêmicas sobre a produção de autores referenciados e na satisfação do sentimento de pertencer a tão seletivo grupo de pesquisadores.</p> <p>Aos colegas da Décima Primeira Turma de Doutorado em Educação, pelos ensinamentos e momentos de convivência amiga e fraterna, aos quais agradeço a todos na pessoa do parceiro José Marcelo Costa dos Santos.</p> <p>Aos docentes colaboradores do Centro de Tecnologia/UFPI que disponibilizaram preciosas informações, por concederem entrevistas acerca de suas histórias de vida, tornando-se pilares basilares no desenvolvimento da escrita da Tese.</p> <p>Finalmente, o meu mais sincero agradecimento a todos que, de todo modo, contribuíram para a concretização deste trabalho de investigação historiográfica.</p>

CARDOSO, M. S. **Entre trajetórias e vidas de professores:** história do Centro de Tecnologia da UFPI (1975-2007). (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.

RESUMO

Trabalho de investigação, do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED/CCE linha de pesquisa História da Educação, vinculado ao Núcleo de Educação, História e Memória-NEHME. Tem como foco a análise da Educação em uma perspectiva historiográfica sobre a trajetória histórica do Centro de Tecnologia-CT, da Universidade Federal do Piauí-UFPI, período de 1975, ano de criação do Centro, a 2007, ano de implantação do Programa de Expansão REUNI. O estudo reconstitui a historiografia do CT, a partir da trajetória de vida de professores, enfocando desde a construção da formação docente, estrutura do CT, às contribuições do REUNI. A pesquisa em questão tem como *objetivo geral* analisar a trajetória histórica do Centro de Tecnologia da UFPI. Como *objetivos específicos*, o trabalho traçou: Destacar os elementos significativos na reconstituição historiográfica do CT. Caracterizar programas institucionais que impactaram em novos paradigmas educacionais no CT. Identificar dados expressivos na ampliação do espaço físico do Centro de Tecnologia com as novas edificações. A investigação defende a tese de que a trajetória histórica do Centro de Tecnologia se relaciona com os investimentos, apropriações, sentidos e significados da profissão docente, em um processo de desenvolvimento institucional, profissional e pessoal. Trata-se de pesquisa histórica de abordagem qualitativa, com aproximações à história, à cultura, mediante o desenvolvimento da técnica de produção de narrativas de história de vida, com participação de professores colaboradores. Como fundamentação teórica, a investigação contempla, dentre outros: Chartier (1990), nos fundamentos teóricos em História Cultural; Nóvoa (1995), nos estudos dos professores e as histórias de sua vida; nos aportes sobre memória e cultura escolar, as contribuições de Halbwachs (2004) e Julia (2001). No âmbito da formação e da profissionalização docente, o trabalho referencia os postulados de Tardif (2011), Imbernón (2010), Pimenta e Anastasiou (2002). Por fim, desvela a trajetória histórica do CT articulada ao encadeamento, à formação e ao desenvolvimento profissional dos professores. Conclui assinalando a ampliação da área física, oferta de novos cursos de Graduação e Pós-Graduação *stricto sensu*, culminando no conseqüente fortalecimento do Centro.

Palavras-chave: História da Educação. Trajetórias de Vidas de Professores. Centro de Tecnologia. Universidade Federal do Piauí.

CARDOSO, M. S. **Trajectories of teachers' lives: the history of the Technology Center of UFPI (1975-2007).** (Doctoral Dissertation). Federal University of Piauí, Teresina, 2020.

ABSTRACT

Research work, from the Graduate Program in Education-PPGED / CCE line of research History of Education, linked to the Center for Education, History and Memory-NEHME. It focuses on the analysis of Education in a historiographical perspective on the historical trajectory of the Centro de Tecnologia-CT, from the Federal University of Piauí-UFPI, from 1975, year of creation of the Center, to 2007, year of implementation of the Expansion Program REUNI. The study reconstructs the historiography of the CT, from the life trajectory of teachers, focusing since the construction of teacher training, structure of the CT, to the contributions of REUNI. The study in question has the *general objective* of analyzing the historical trajectory of the UFPI Technology Center. As specific objectives, the research traced: Highlighting the significant elements in the historiographic reconstruction of the CT. Characterizing institutional programs that impacted new educational paradigms in the CT. Identifying significant data in the expansion of the Technology Center's physical space with the new buildings. The study defends the thesis that the historical trajectory of the Technology Center is related to the investments, appropriations, senses and meanings of the teaching profession, in a process of institutional, professional and personal development. This is a historical research with a qualitative approach, linked to history and culture, through the development of the technique of producing life history narratives, with the participation of collaborating teachers. As a theoretical foundation, the investigation includes, among others: Chartier (1990), in the theoretical foundations in Cultural History; Nóvoa (1995), in the teacher's studies and the history of his life; in the contributions on memory and school culture, the contributions of Halbwachs (2004) and Julia (2001). In the context of teacher training and professionalization, the work references the postulates of Tardif (2011), Imbernón (2010), Pimenta and Anastasiou (2002). Finally, it unveils the historical trajectory of the CT linked to the chaining, training and professional development of teachers. I concluded by pointing out the expansion of the physical area, offering new graduate and postgraduate courses *stricto sensu*, culminating in the consequent strengthening of the Center.

Keywords: History of Education. Trajectories of Teachers' Lives. Technology Center. Federal University of Piauí.

CARDOSO, M. S. **Entre trayectorias y vidas de los profesores:** historia del Centro de Tecnología de UFPI (1975-2007). (Tesis del Doctorado). Universidad Federal de Piauí, Teresina, 2020.

RESUMEN

Trabajo de investigación, del Programa de Posgrado en Educación-PPGED / CCE línea de investigación Historia de la Educación, vinculado al Centro de Educación, Historia y Memoria-NEHME. Se enfoca en el análisis de la Educación en perspectiva historiográfica sobre la trayectoria histórica del Centro de Tecnología-CT, desde la Universidad Federal de Piauí-UFPI, período 1975, año de creación del Centro, hasta 2007, año de implementación del Programa de Expansión REUNI. El estudio reconstruye la historiografía del CT, desde la trayectoria de vida de los docentes, enfocándose desde la construcción de la formación docente, estructura del CT, hasta los aportes de REUNI. La investigación en cuestión tiene como objetivo general analizar la trayectoria histórica del Centro Tecnológico de la UFPI. Como objetivos específicos, el trabajo planteó: Destacar los elementos significativos en la reconstrucción historiográfica de la CT. Caracterizar programas institucionales que impactaron nuevos paradigmas educativos en la CT. Identificar datos significativos en la ampliación del espacio físico del Centro Tecnológico con los nuevos edificios. La investigación defiende la tesis de que la trayectoria histórica del Centro Tecnológico está relacionada con las inversiones, apropiaciones, sentidos y significados de la profesión docente, en un proceso de desarrollo institucional, profesional y personal. Se trata de una investigación histórica con enfoque cualitativo, con aproximaciones a la historia, a la cultura, a través del desarrollo de la técnica de producción de narrativas de historia de vida, con la participación de docentes colaboradores. Como fundamento teórico, la investigación incluye, entre otros: Chartier (1990), en los fundamentos teóricos en Historia Cultural; Nóvoa (1995), en los estudios del maestro y las historias de su vida; en los aportes sobre memoria y cultura escolar, los aportes de Halbwachs (2004) y Julia (2001). En el contexto de la formación y profesionalización docente, el trabajo hace referencia a los postulados de Tardif (2011), Imbernón (2010), Pimenta y Anastasiou (2002). Finalmente, da a conocer la trayectoria histórica del PC vinculada al encadenamiento, formación y desarrollo profesional de los docentes. Concluye señalando la ampliación del área física, ofreciendo nuevos cursos de graduado y Posgrado *stricto sensu*, culminando con el consiguiente fortalecimiento del Centro.

Palabras clave: Historia de la Educación, Trayectorias de vida de los docentes. Centro Tecnológico. Universidad Federal de Piauí.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FOTOS

Foto 1	- Escola Normal, funcionando em dois momentos: Bairro Matinha e no Palácio da Cidade localizado no Centro de Teresina.....	25
Foto 2	- O Liceu Piauiense - Praça Landri Sales.....	27
Foto 3	- CEPISA. Localizada na Av. Maranhão.....	28
Foto 4	- Galpão de Serviços Gerais –SG-12: primeiras instalações do CT.....	66
Foto 5	- Sala de aula - SG-11: primeiras instalações do CT.....	67
Foto 6	- Passarelas - Prédio do CT.....	70
Foto 7	- Passarelas - Prédio do CT.....	70
Foto 8	- Pórtico de entrada do Campus Petrônio Portella - UFPI - Teresina (Projeto Arqt. Kaki Afonso - CT).....	111
Foto 9	- Ampliação do espaço de convivência.....	123
Foto 10	- Bloco de Engenharia Elétrica, em construção.....	124
Foto 11	- Bloco de Engenharia Elétrica.....	125
Foto 12	- Bloco de Engenharia Civil.....	126
Foto 13	- Bloco de Engenharia de Produção.....	126
Foto 14	- Vista aérea do Centro de Tecnologia.....	127
Foto 15	- Bloco de Engenharia Mecânica.....	127
Foto 16	- Vista panorâmica de Teresina-PI.....	187

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Evolução das Matrículas na Graduação presencial - Brasil - 1980/2004.....	107
Gráfico 2	- Matrículas por Categoria Administrativa - Brasil - 2004.....	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Colaboradores participantes da Pesquisa.....	45
Quadro 2	- Roteiro da Entrevista Narrativa com os Professores Colaboradores.....	51

Quadro 3	- Adesão dos Centros de Ensino à Primeira Etapa do REUNI..	141
Quadro 4	- Relação dos Docentes de Engenharia Elétrica - 2020.....	164
Quadro 5	- Relação dos Docentes de Engenharia Mecânica - 2020.....	165
Quadro 6	- Relação dos Docentes de Engenharia de Produção - 2020...	166
Quadro 7	- Relação dos Docentes de Engenharia de Materiais - 2020...	167
Quadro 8	- Cursos de Graduação e Pós-Graduação - CT (1975-2020)...	175
Quadro 9	- Relação dos Diretores e Vice-Diretores do Centro de Tecnologia.....	176
Quadro 10	- Relação dos Docentes do Departamento de Construção Civil e Arquitetura-DCCA - 2020.....	195
Quadro 11	- Relação dos Docentes do Departamento de Estruturas (DE) - 2020.....	196
Quadro 12	- Relação dos Docentes do Departamento de Transportes (DT) - 2020.....	197
Quadro 13	- Relação dos Docentes do Departamento de Recursos Hídricos e Geologia Aplicada (DRHGA) - 2020.....	198
Quadro 14	- Ideias da cronologia das fases da análise de conteúdo.....	203
Quadro 15	- Sistemas de Categorias - Características.....	205
Quadro 16	- Eixos de análise.....	206
Quadro 17	- Quadro de Categorias Temáticas - 1.....	210
Quadro 18	- Quadro de Categorias Temáticas - 2.....	216
Quadro 19	- Quadro de Categorias Temáticas - 3.....	223
Quadro 20	- Quadro de resultados menos/mais atingidos.....	229

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Entrevista narrativa: quantitativos.....	62
Tabela 2	- Despesas de capital/orçamento da FUFPI - 2000-2014.....	105
Tabela 3	- Evolução das matrículas na Graduação Presencial. Brasil - 1980-2004.....	106
Tabela 4	- Matrículas por Categoria Administrativa - Brasil-2004.....	107
Tabela 5	- Novos cursos por Campus - UFPI.....	110
Tabela 6	- REUNI - Plano de Trabalho - 2007-2012.....	115
Tabela 7	- REUNI - Ampliação do Centro de Tecnologia.....	124

Tabela 8	- Qualificação docente de novos cursos do Centro de Tecnologia - 2020.....	167
Tabela 9	- Centro de Tecnologia - Qualificação Docente por Departamento 1975-2004.....	193
Tabela 10	- Centro de Tecnologia - Qualificação Docente por Departamento - 2020.....	198
Tabela 11	- Comparativo Qualificação Docente Centro de Tecnologia - 2004/2020.....	199

LISTA DE SIGLAS

ADUFPI	- Associação dos Docentes da UFPI
ANDIFES	- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCA	- Centro de Ciências Agrárias
CCE.	- Centro de Ciências da Educação
CCHL.	- Centro de Ciências Humanas e Letras
CCN	- Centro de Ciências da Natureza
CCS	- Centro de Ciências da Saúde
CEAD	- Centro de Educação Aberta e a Distância
CEFET	- Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPEX	- Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
CEPISA	- Centrais Elétricas do Piauí S.A.
CHESF	- Companhia Hidroelétrica do São Francisco
CNPQ	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONSUN	- Conselho Universitário
CPA	- Comissão Permanente (ou Própria) de Avaliação
CREA	- Conselho Regional de Engenharia e Agronomia
CT	- Centro de Tecnologia
DCCA	- Departamento de Construção Civil e Arquitetura
DE	- Departamento de Estruturas
DEA	- Departamento de Educação Artística
DIPRO	- Divisão de Projetos e Obras
DIVCO	- Divisão de Construção

DRHGA	- Departamento de Recursos Hídricos e Geologia Aplicada
DT	- Departamento de Transportes
EPI	- Equipamentos de Proteção Individual
FAPEPI	- Fundação de Amparo à Pesquisa do Piauí
FUFPI	- Fundação Universidade Federal do Piauí
IES	- Instituição de Ensino Superior
LDB	- Leis e Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LIMAV	- Laboratório Interdisciplinar de Materiais Avançados
MEC	- Ministério da Educação e Cultura - MEC,
NDE	- Núcleo Docente Estruturante
NEHEMus	- Núcleo de Educação, História e Ensino de Música
NEHME	- Núcleo de Educação, História e Memória
OMS	- Organização Mundial de Saúde
PDI	- Projeto de Desenvolvimento Institucional
PMT	- Prefeitura Municipal de Teresina
PPC,	- Projeto Pedagógico do Curso
PPGCM	- Programa de Pós-Graduação em Ciência e Engenharia dos Materiais
PPGED	- Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PREG	- Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação
PROJUR	- Assessoria Jurídica
PROPLAN	- Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento
PSIU	- Programa Seriado de Ingresso na Universidade
REUNI	- Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEMEC	- Secretaria Municipal de Educação
SETEC/M EC	- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação
SIGAA	- Sistema Integrado de Gestão de Atividade Acadêmica
SINAES	- Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINTUFPI	- Associação dos Trabalhadores Técnico Administrativos da UFPI
STI	- Superintendência de Tecnologia da Informação
TCLE	- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TELEPISA	- Telecomunicações do Piauí S.A.

- UESPI - Universidade Estadual do Piauí
- UFDPAR - Universidade Federal do Delta do Parnaíba
- UFPI - Universidade Federal do Piauí
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
- UNIFOR - Universidade de Fortaleza
- UNIVASF - Universidade Federal do Vale do São Francisco

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS.....	15
1.1 Introdução.....	15
1.1.2 A motivação.....	17
1.1.3 Objetivos.....	21
1.2 Romagem do tempo: memórias de um engenheiro professor.....	23
1.3 Referências revisitadas.....	31
1.3.1 Constituição histórica do CT como espaço de formação docente.....	31
1.3.2 Constituição histórica do CT como espaço de prática educativa.....	37
1.4 O percurso da pesquisa: movimento investigativo.....	40
1.4.1 A caracterização.....	40
1.5 Entre trajetórias e vidas de professores.....	53
1.6 Resumo das seções.....	63
2 O ENGENHEIRO PROFESSOR: MOVIMENTO, APROPRIAÇÃO E CONTRIBUIÇÃO NA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO CENTRO DE TECNOLOGIA.....	65
2.1 Fragmentos do movimento histórico.....	66
2.2 O engenheiro professor: reflexões sobre a docência.....	72
3 ADESÃO DO CENTRO DE TECNOLOGIA AO REUNI.....	103
3.1 A gênese.....	103
3.1.1 O novo normal.....	119
3.2 A contribuição do Programa de Expansão - REUNI.....	122
3.2.1 Achados de pesquisa: o sabor do arquivo.....	128
3.2.2 A trajetória de criação dos novos cursos.....	132
3.2.3 Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica: a primeira tentativa de criação.....	136
3.3 Cursos de Engenharia de Produção, Elétrica e Mecânica.....	140
3.3.1 Os primeiros professores.....	147
3.3.2 Os Chefe de Cursos de Elétrica, Mecânica e de Produção.....	149
3.4 O 10º Mandato de Diretoria do Centro de Tecnologia.....	152
4 A CONSOLIDAÇÃO DO CENTRO DE TECNOLOGIA.....	158
4.1 Critérios de seleção docente: qualificação e pesquisa.....	159
4.2 O Mestrado em Engenharia Elétrica.....	168
4.3 O Mestrado e Doutorado em Ciências de Materiais.....	171
4.4 Diretorias: a presença da mulher.....	175
4.5 A contribuição dos primeiros professores do CT/UFPI.....	183
4.6 Estrutura departamental do Centro de Tecnologia.....	193
5 REFLEXÕES DE CATEGORIZAÇÃO EM ANÁLISE DE CONTEÚDO: HISTORIOGRAFIA DO CENTRO DE TECNOLOGIA MEDIADO POR DISTINTO VIÉS INVESTIGATIVO.....	200
5.1 Os procedimentos de análise de dados.....	200
5.2 As unidades de análises: significados e concepções.....	204
5.3 A análise dos dados.....	206

5.4 Resultados menos/mais atingidos.....	229
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	231
REFERÊNCIAS.....	238
APÊNDICES.....	242
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	243
APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	247
ANEXOS.....	249
ANEXO A - TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS.....	250

1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

1.1 Introdução

Acredito que o conhecimento acerca dos saberes construídos pelos professores, ao longo de sua trajetória de vida pessoal, profissional e institucional (NÓVOA, 1995), proporciona condições para compreender sua constituição como profissional. Creio também que os investimentos, apropriações, significados da profissão docente, em sua história de vida, se realizam em conjunto com o desenvolvimento da instituição, e lugar social no qual o docente se desenvolve. Por isso, optei pela temática sobre a reconstituição da trajetória histórica do Centro de Tecnologia da UFPI, linha de pesquisa História da Educação, tendo como foco a análise da Educação em uma perspectiva historiográfica.

O percurso delineado nesse estudo investigativo foi traçado com apoio na tese de que é possível recontar a história da instituição mediada pelo entrelaçamento de relatos, carregados de sentidos e significados, emergidos das narrativas de história de vida de seus professores.

A investigação voltou-se para a reconstituição historiográfica do Centro de Tecnologia, tendo como objeto de estudo as narrativas de trajetórias de vida de engenheiros professores do Curso de Engenharia e Arquitetura e Urbanismo / Campus Ministro Petrônio Portella/UFPI. E também considera os aspectos cognitivos, afetivos e sociais, revelados em suas narrativas de histórias de vida pessoal, acadêmica e profissional.

Daí a emergência da necessidade para que fossem realçados os questionamentos norteadores, tais como: De que forma se deram os encontros desses engenheiros professores com a profissão docente? Que reflexões fazem sobre suas experiências em sala de aula? Como esses engenheiros professores se desenvolveram profissionalmente? Como registraram suas passagens como membros em Comissões institucionais de criação de novos cursos? De que forma assimilaram a implantação desses programas institucionais, estabelecendo diretrizes constando de novos parâmetros nas medidas de controle e de indicadores acadêmicos? Como registraram seu primeiro contato com a sala de aula e quais significados esse momento produziu em seu percurso de formação profissional? Por

principal, a pesquisa quer desvendar ações incorporadas à trajetória histórica do Centro de Tecnologia, reveladas por acontecimentos que produziram sentidos e significados confessados por engenheiros professores em suas histórias de vida.

Compreende-se a partir da leitura de Tardif (2011), sobre a construção dos saberes docentes, que esta não se dá de forma linear, mas por meio de um conjunto de componentes sociais que expressam espaços que foram importantes nas disposições para ensinar. Percebe-se a necessidade de entender quem são os engenheiros professores, considerando os aspectos cognitivos, afetivos e sociais, em representações, expectativas, concepções e valores declarados a partir de narrativas de histórias de vida desses profissionais, e o modo como essas apropriações se revelaram no contexto da constituição historiográfica do Centro de Tecnologia.

A presente pesquisa, aprovada em parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa Humana-UFPI, parte da sugestão de reconstituir a trajetória histórica do Centro de Tecnologia da UFPI. Baliza como fio condutor as narrativas de histórias de vida de professores convidados a colaborar com o estudo, ao produzir dados de seus percursos profissionais atuantes no CT, *locus* do espaço histórico onde se desenvolve os acontecimentos dessa investigação.

O estudo acompanha igualmente, embora não constitua seu foco central, observações acerca de como se deu o processo de desenvolvimento profissional docente do professor, perpassando pelo resgate/reconstituição da história da Educação, do cotidiano, dos espaços educativos, dos recursos didáticos pedagógicos utilizados e apropriados por esses professores ao longo de sua trajetória profissional. O tema, propõe uma reflexão sobre a compreensão do caminho historiográfico percorrido pelo profissional de Engenharia para se tornar profissional da educação. Por entender que seus investimentos, valores, apropriações, construções, as quais se valeu para o desempenho da profissão docente que emergiram de sua história de vida, se desenvolveram concomitantemente à trajetória da história do Centro de Tecnologia, campo de atuação de seu trabalho e espaço historiográfico da pesquisa.

1.1.2 A motivação

Com base nos relatos que subsidiaram o presente tema, pode-se afirmar que “um indivíduo se reconhece na história que conta a si próprio sobre si próprio”. Nóvoa (1995, p. 24 apud RICOUER, 1985) insere, na história a ser reconstituída, a um só tempo o narrador e o sujeito da ação. Afinal, a história é construída por indivíduos. E quero produzir esse trabalho de investigação à luz das contribuições dos coparticipes desses acontecimentos que vamos revisitar.

Confio que o engenheiro professor ao se assumir como “produtor da sua profissão”, não basta mudar o profissional; é preciso também mudar os contextos em que ele intervém e acontece a interação de experiências.

[...] as instituições não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e seus projetos (NÓVOA, 1992, p. 28).

E continua o pesquisador sobre a construção dessa formação docente:

[...] território habitado por atores individuais e coletivos, constituindo uma construção humana e social, na qual os diferentes intervenientes possuem margens de autonomia na condução dos seus projetos próprios. A formação contínua é uma oportunidade histórica para que se instaurem dispositivos de parceria entre os diversos atores sociais, profissionais e institucionais (NÓVOA, 1992, p.30).

Assim, ao se assumir como produtor do percurso de sua própria profissão, o engenheiro professor interage individual e coletivamente, intervindo, à sua maneira, na parcela de constituição da trajetória histórica da instituição da qual está inserido.

Entendo, com base na produção de Cambi (1999), que "os professores que refletiram sobre a teoria e sobre a filosofia da sua profissão estão mais aptos para resolver as dificuldades práticas com que se deparam no campo da educação". Para este pesquisador, "é possível ser um bom professor sem ter qualquer conhecimento da história da educação (CAMBI, 1999, p. 12). Esses argumentos expostos por Franco Cambi, a saber: a capacidade de resolver situações práticas em sala de aula e desconhecimento de história da educação, são fatos recorrentes e constituem-se na quase totalidade de características verificadas no engenheiro professor, objeto de estudo dessa investigação.

Neste contexto, acompanha-se a contribuição de Cambi (1999), ao justificar-se na defesa da História da Educação, baseada em quatro ideias principais:

1- A História da Educação, em primeiro lugar, como História, procurar restituir o passado em si mesmo, isto é, nas suas diferenças com o presente. A história é um modo mais pertinente, o mais adequado de bem pôr os problemas de hoje graças a uma indagação científica do passado.

2- Aprender a relativizar as ideias e as propostas educativas, e a percebê-las no tempo, é uma condição de sobrevivência de qualquer educador na sociedade pedagógica dos nossos dias.

3- A História da Educação fornece aos educadores um conhecimento do passado coletivo da profissão, que serve para formar a sua cultura profissional.

4- A História da Educação amplia a memória e a experiência, o leque de escolhas e de possibilidades pedagógicas, o que permite um alargamento do repertório dos educadores e lhes fornece uma visão da extrema diversidade das instituições escolares no passado. Para além disso, revela que a educação não é um "destino", mas uma construção social, o que renova o sentido da ação quotidiana de cada educador (CAMBI, 1999, p. 16).

Justifica-se esse trabalho de pesquisa, apoiado no pensamento e argumentações de Cambi (1999). Para tanto, definiu-se a colônia de colaboradores, cujos professores participantes preenchem os requisitos de conhecimentos básicos elementares em educação, que atendem de modo satisfatório às principais ideias defendidas por Franco Cambi para a História da Educação. Acrescente-se que a escrita da reconstituição da trajetória histórica do Centro de Tecnologia terá nas narrativas de histórias de vida de professores seu guia e principal eixo norteador.

A primeira justificativa para esta investigação remonta à própria trajetória acadêmica deste pesquisador, que, no decorrer da pesquisa de Dissertação de Mestrado, sobre a trajetória histórica do Centro de Tecnologia,¹ ouviu dos professores entrevistados, bacharéis de formação, personagens principais dos acontecimentos recontados, relatos de suas histórias de vida. A maneira como adentraram pelo exercício da docência de Ensino Superior, em sua maioria sem qualquer experiência docente ou ter cursado disciplina formativa em seus cursos de Graduação, ou mesmo frequentado algum curso ou disciplina isolada preparatória para a docência universitária.

Constatei em pesquisa anterior que, na composição do Quadro Docente do Centro de Tecnologia da UFPI (1975), em seus primeiros momentos, poucos eram os professores² com prática de ensino em Instituições de Ensino Superior. E ainda que não havia, como não há, até os dias atuais, na matriz curricular de Graduação

¹ Dissertação (PPGED/CCE/NEHME) defendida em 2004.

² O Engenheiro Civil Prof. M.Sc. José Geraldo de Oliveira Ferro faz parte desse reduzido grupo de professores engenheiros com anterior experiência docente em Instituição de Ensino Superior.

em Engenharia, qualquer disciplina específica, ou complementar preparatória a uma possível opção do graduado para docência.

O domínio do conteúdo da matéria que se ensina é apenas uma condição necessária, mas não o suficiente ao trabalho docente, porquanto o conteúdo ensinado em sala de aula nunca é transmitido simplesmente tal e qual. Entende-se com Tardif (2011, p. 120) que “[...] ele é interaturado, transformado, ou seja, encenado para um público, adaptado, selecionado em função da compreensão do grupo de alunos e dos indivíduos que o compõe”. Por conseguinte, ao revisitar essas narrativas de história de vidas dos colaboradores da pesquisa, no encontro com a historiografia que espero apresentar, surjam também as soluções nascidas da profissão no enfrentamento das mais variadas situações de sala de aula.

A segunda justificativa, construída a partir de dissertação anterior, leva em consideração que a presente pesquisa historiográfica visa complementar a reconstituição da história do Centro de Tecnologia registrando um novo período histórico. Desta feita, contemplo a contribuição do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, do qual a UFPI e o Centro de Tecnologia aderiram à proposta do Governo Federal logo na primeira hora. Pretendo, com este trabalho, registrar os momentos de decisões políticas e as consequências dessa tomada de posição para os destinos do Centro, no que diz respeito à criação de novos cursos, contratação de professores e a chegada dos primeiros cursos *stricto sensu*. Acontecimentos que contribuíram de forma significativa para a formação da historiografia do Centro de Tecnologia.

A presente pesquisa consiste num estudo historiográfico baseado em concepções à história, à cultura, por meio de autores, como Chartier (1990). Nos estudos dos professores e as histórias de sua vida nas leituras de Nóvoa (1995); nos aportes sobre memória e cultura escolar, as contribuições de Halbwachs (2004) e Julia (2001). No âmbito da formação e da profissionalização docente, o trabalho se referencia nos postulados de Tardif (2011), Imbernón (2010), Pimenta e Anastasiou (2002).

No que se refere à análise do cotidiano do ensino, da cultura escolar e das memórias de profissionais docentes da Engenharia e da Arquitetura do Centro de Tecnologia, a pesquisa recebe subsídios nos estudos de Nóvoa (1992); Burke (1997); Le Goff (2003); Certeau (1996) e Souza (2000).

Percebe-se na contribuição de Certeau (1996) que a reconstituição histórica do Centro de Tecnologia, das memórias do professor Bacharel em Engenharia, é também o resgate de seu patrimônio cultural. Entendendo o termo patrimônio cultural à luz da visão em que este se vê ampliado, adotando-se o enfoque, que afirma:

[...] a renovação que se afasta das perspectivas educacionais e estatais que incentivavam a preservação de um tesouro de *interesse público*. [...] Ela se interessa menos com os monumentos do que com o habitat ordinário, menos com circunscrição de legitimidades nacionais do que com historicidades exógenas de comunidades locais. [...] Menos com uma época cultural privilegiada do que com *colagens* feitas pelos sucessivos reempregos das mesmas construções (CERTEAU, 1996, p. 191).

É exatamente neste ponto que se torna fundamental a reconstituição da história e memória de percurso da profissão do engenheiro professor, tendo em vista que se busca uma reflexão sobre como, e em que momento, esse engenheiro professor se reconhece docente. Quais construções se apropriou como profissional docente de Ensino Superior, e sua contribuição na trajetória histórica do Centro de Tecnologia, *locus* onde se desenvolve sua ação pedagógica.

A pesquisa visa compreender o processo retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais do professor; segundo Nóvoa (1995), compreender os momentos em que cada um produz a sua vida, e o seu saber fazer na profissão. Dar ao professor a oportunidade dessa reflexão é criar possibilidades de este repensar sobre a reconstrução de seus saberes e de sua docência enquanto profissão. Como ressalta Josso (2010), que o elemento transformador das narrativas de história de vida com foco na formação profissional reside no entendimento de que toda prática é marcada por traços e que toda tomada de consciência gera transformações e mudanças.

Neste cenário, minha compreensão se baseia a partir da leitura de Souza (2007), que destaca o lugar das memórias, uma vez que o processo de rememoração dos acontecimentos da própria vida é sempre reflexão e autorreflexão, e as experiências estão sempre situadas num contexto histórico e cultural.

Para consubstanciar estudos à maneira da História Oral, busco leituras em autores como Grazziotin (2012), Meihy (2010) e Alberti (2015), a fim de conferir maior rigor acadêmico à investigação.

Com base na afirmação de Ferro (2000) – para quem a memória é uma interpretação influenciada pelas experiências do presente, e acredita que os

elementos da História da Educação brasileira podem ser resgatados e reconstituídos através da memória – surgiu meu interesse em realizar a presente proposta de investigação científica. Entendendo, conforme a autora, que todo o trabalho do historiador configura uma representação do passado, a partir do qual é selecionado e considerado como importante.

Não pretendo fazer uma recuperação fiel do passado, mas sim registrar a temática de reconstituição da história do Centro de Tecnologia da UFPI, constituindo-se no “impulso rumo a essa história em que o passado e o presente se iluminam mutuamente” (LE GOFF, 2003, p. 36).

Tendo em vista a delimitação do tema e universo da pesquisa, defini como objeto de estudo as narrativas de professor, atuante e/ou que atuou na docência de cursos de Graduação do Centro de Tecnologia da UFPI. Deste modo, o presente trabalho de cunho investigativo propõe revisitar a trajetória histórica do Centro de Tecnologia por meio das narrativas de histórias de vida dos colaboradores de pesquisa, professores bacharéis em Engenharia, Arquitetura e Urbanismo. Frente aos questionamentos anteriores, delineiam-se, agora, os objetivos desta Tese.

1.1.3 Objetivos

Objetivo geral

O *objetivo geral* da pesquisa consistiu em analisar a trajetória histórica do Centro de Tecnologia da UFPI. Para tanto, considerou o Centro de Tecnologia da UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella em Teresina-PI, campo espacial da pesquisa, e, como recorte temporal, o período compreendido entre os anos de 1975, ano de criação do referido Centro, ao ano de 2007, ano de implantação do Programa de Restruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI (2007/2016). Programa este que a pesquisa buscou revelar por significar marco importante na reestruturação deste Centro. No que diz respeito à criação de novos cursos, foi abordado desde a construção de edificações, ampliação dos espaços educativos, aumento do número de vagas para o corpo discente, até e principalmente, a contratação de novos professores de perfil profissional voltado para a pesquisa acadêmica. Fato este que viria produzir um impacto positivo nos indicadores acadêmicos, notadamente em melhoria da qualificação do quadro docente,

influenciando decisivamente na criação de cursos *stricto sensu* no Centro de Tecnologia. O recorte temporal provocou alguns recuos e avanços necessários para o entendimento de fatos do passado e da atualidade.

Objetivos específicos

A partir do objeto de estudo dessa pesquisa historiográfica, que consistiu em narrativas de histórias de vida de colaboradores, professores do Centro de Tecnologia da UFPI, e na perspectiva do uso de fontes de pesquisas, tais como documentos escritos, imagens, relatórios e relatos pessoais vivenciados por esses colaboradores, foram traçados e elaborados especificamente os objetivos a seguir.

- Destacar os elementos significativos na reconstituição historiográfica do Centro de Tecnologia da UFPI.
- Caracterizar a existência de programas institucionais que impactaram em novos paradigmas educacionais no Centro de Tecnologia.
- Examinar as articulações e investimentos que foram realizados por dirigentes e docentes para a implantação de cursos *stricto sensu* no Centro de Tecnologia.
- Identificar dados expressivos na ampliação do espaço físico do Centro de Tecnologia com as novas edificações.

São estes os objetivos específicos trabalhados nesta investigação.

Em tempo, a definição do tema da presente pesquisa historiográfica, bem como os objetivos traçados para desenvolvê-la resultaram de memórias de história de vida do autor, na atividade profissional docente de Ensino Superior no Centro de Tecnologia da UFPI. Traz a cidade de Teresina como cenário histórico de ocorrências dos acontecimentos que mediaram o acionamento dessas lembranças, através de narrativas de histórias pessoais. No texto a seguir, ressignifico o percurso acadêmico até à docência no Ensino Superior, revisito emoções, anseios e a descoberta da docência. Desenvolvo escritos de memórias, ao participar do cenário da investigação, e atuar como partícipe do processo de reconstituição da trajetória histórica do Centro de Tecnologia da UFPI.

1.2 Romagem³ do tempo: memórias de um engenheiro professor.⁴

Ao iniciar esses escritos, não há como deixar de revisitar lembranças, sentimentos, emoções, de um jovem engenheiro embalado pelo sonho de atuar profissionalmente na atividade docente. Tomo por empréstimo a contribuição de Halbwachs (2004), para quem a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente.

Recordo o jovem que atravessou a infância e a juventude, orientado por uma tia professora normalista,⁵ celibatária, modelo de conduta moral e profissionalismo, que abdicara de gerar seus próprios filhos, optando por cuidar da educação dos filhos de uma irmã⁶ mais nova. Opção compreensível dada a atividade de professora normalista que exercia:

[...] as professoras tinham que ser solteiras ou viúvas, e caso viessem a contrair matrimônio perderiam imediatamente o cargo para o qual tinham sido nomeadas. Cabia ao Diretor Geral da Instrução Pública (função equivalente hoje a de Secretário de Estado da Educação) comunicar o fato ao governador do Estado para que o cargo de professora fosse considerado vago e providenciado substituta. Esta determinação era reflexo da ideologia da educação como missão, cujo exercício, de certa forma, seria um empecilho à outra missão de mulher de ser esposa, dona de casa e mãe (FERRO, 1996, p. 94).

Justificavam os legisladores a “necessidade de serem afastadas do Magistério Primário as senhoras mães de família, pois as funções do lar eram colidentes com as da escola, não podendo elas atenderem a contento a uma e outra” (BRITO, 1996, p. 59). Sobre o tema, o Regulamento Geral, baixado em 1921

³ Romagem, por definição, é uma peregrinação, uma viagem por algum caminho, por período, em um espaço de tempo. É, pois, em uma espécie de percurso, de jornada, que pretendemos traçar neste livro, problematizando caminhos de pesquisas que, através das memórias de outros, possibilitaram a construção de História (GRAZZIOTIN, 2012, p. 11).

⁴ Tomei por “empréstimo” a palavra *romagem* com base na participativa palestra “História Oral e Memórias Pessoais na Produção Historiográfica: desdobramentos Teóricos e Metodológicos”, proferida pela Profa. Dra. Luciane Sgarbi Santos Grazziotin para o Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED-UFPI, por meio do Núcleo de Educação, História e Memória - NEHME e do Núcleo de Educação, História e Ensino de Música - NEHEMus, em 16 de maio de 2019.

⁵ Professora Maria Antoniêta Pereira Lopes, normalista e celibatária, como convinha ao exercício da função de professora do ensino público proposta no Estatuto da Instrução Pública, essa orientação surge no Regulamento Geral baixado em 1921 pelo Dec. n. 771, de 06/09/1921, nos seus artigos 22 a 25, apresentado pelo Diretor Anísio Brito. Essa determinação do Estatuto ainda continuou determinando a situação dos professores por boa parte do século XX (FERRO, 1996, p. 93).

⁶ Magnólia Viera de Sá, casada com Antônio Cardoso dos Santos. O casal veio a ter nove filhos, entre os quais o autor deste texto.

pelo Decreto nº 771, de 06/09/1921, *ad referendum* da Assembleia Legislativa do Estado do Piauí, apresenta o seguinte texto:

Art. 22 - Não poderão ser providos como professores:

a - As mulheres menores de 18 anos de idade e os homens menores de 20.

b - As mulheres casadas.

Art.24 - A prova de não ser casada a candidata ao magistério público poderá ser feita por atestado de qualquer autoridade judiciária ou do Secretário de Estado da Polícia.

Art.25- A professora normalista ou não que se casar em primeiro ou segundas núpcias perderá *ipso facto* o cargo do magistério público para que fora nomeada, cumprindo ao Diretor Geral da Instrução Pública levar o fato da realização do casamento ao Governador do Estado, logo que desta tenha conhecimento, a fim de que seja declarado vago o referido cargo (BRITO, 1996, p. 59).

A professora primária Maria Antoniêta, a “Tiêta”, como era carinhosamente tratada entre amigos, colegas de magistério e parentes, era orgulho de toda a família, por seu exemplo e adoção, de postura sempre otimista desenvolvendo ações encorajadoras a todos os que dela se aproximavam. A tia protetora, com um olhar voltado para um porvir melhor, sempre se posicionou favorável à ideia de que a receita de sucesso na vida do indivíduo passa, necessariamente, pelos bancos escolares, necessitando, para tal sucesso, oportunidade, empenho e dedicação. Essa tia, totalmente dedicada aos sobrinhos, os quais orientava como se filhos seus fossem, foi a incentivadora e articuladora de minha ida para a conclusão do Ensino Médio no Estado da Bahia,⁷ promovendo e posteriormente custeando financeiramente a Graduação.

Nos anos finais da década de 1960, eu, que possuía facilidade nas disciplinas de Ciências Exatas, de modo particular em Matemática, experimentei a primeira experiência docente. Por sugestão da tia professora, aceitei o convite para “resolver” alguns exercícios de Matemática da disciplina Metodologia da Matemática para jovens alunas do Curso de Formação de Professor Primário da Escola Normal,⁸ que funcionava em Teresina, pois elas tinham dificuldades nessa disciplina, ministrada

⁷ No Estado da Bahia, concluiu o Ensino Médio no Colégio Estadual da Bahia o “Colégio Central” - Salvador, 1969. No ano seguinte, foi aprovado no Vestibular da Universidade Federal da Bahia, para a Escola Politécnica, Curso de Engenharia Elétrica (1970 a 1975).

⁸ Escola Normal Antonino Freire, localizada na Praça Firmina Sobreira, Bairro Matinha, Largo do Cemitério São José - Teresina. Anteriormente instalada em edifício especificamente construído para esse fim, pelo engenheiro Luís Mendes Ribeiro Gonçalves e inaugurado em 1920, a Escola Normal funcionou nas dependências do conhecido Palácio da Cidade, que atualmente sedia a Prefeitura Municipal de Teresina (FERRO,1996, p. 98).

na 2ª Série do curso, portanto, obrigatória para a Graduação dessas futuras professoras (Foto 1).

Foto 1 - Escola Normal, funcionando em dois momentos: Bairro Matinha e no Palácio da Cidade localizado no Centro de Teresina



Fonte: Disponível em: <piauihoje.com> e <crfundacpiaui.wordpress.com>.

Conforme Soares (2004, p. 9), nos anos de 1947 a 1973, período de vigência do Decreto-Lei Estadual nº 1.402/47 de 27/01/1947, a Escola Normal oferecia um Curso de Formação de Professor Primário (2º ciclo) “identificado com a preparação pedagógica, uma vez que todas as disciplinas específicas do curso apresentavam um direcionamento a esta especificidade”. Ainda sobre a Escola Normal, contribui a autora:

[...] a partir de 1960, professores piauienses foram enviadas⁹ para o Espírito Santo, Minas Gerais e Estados Unidos da América com a finalidade de se especializarem em Coordenação, Supervisão, Didática e Alfabetização. De volta ao Piauí, trouxeram inovações didático-metodológicas que se incorporaram ao Ensino Normal ministrado principalmente na Escola Normal Antonino Freire (SOARES, 2004, p. 10).

A partir do retorno dos professores especializados, uma estrutura curricular, de base departamental, implantada na Escola Normal no ano de 1966, possibilitou, segundo seus gestores, flexibilidade, liberdade, praticidade e objetividade ao ensino. Nessa nova organização, competia ao Conselho Federal de Educação determinar as disciplinas obrigatórias; ao Conselho Estadual de Educação as disciplinas complementares; e aos estabelecimentos de ensino as disciplinas optativas (SOARES, 2004, p. 10).

⁹ Em 1962, a Professora Maria Antonieta P. Lopes estava entre o grupo de professores que viajaram para realizar Curso de Especialização em Minas Gerais e nos Estados Unidos da América.

Nessa nova Grade Curricular (Diário Oficial de 10/03/1966), dentre as Disciplinas Complementares indicadas pelo Conselho Estadual de Educação do Piauí, constava a disciplina Metodologia da Matemática, ofertada na 2ª e 3ª Séries, àquele semestre ministrada pela Profa. Maria Antonieta P. Lopes.

Para mim, jovem estudante secundarista, no que pese as experiências de aprendizado, ao discutir e resolver questões de Matemática em dias de estudo, em provas que se avizinhavam, ou em pequenas explicações de resoluções de problemas e equações, em acanhados e improvisados espaços, nada se comparava àquela nova experiência de uma sala de aula tradicional com alunas que não conhecia.

O que a memória reconstitui para o presente é o cenário composto de um ansioso aprendiz, tendo à frente uma assistência formada de ávidas alunas, quase professoras! Sobre esse momento, Dominique Julia (2001) afirma que "...a única restrição exercida sobre o professor é o grupo de alunos que tem diante de si, isto é, os saberes 'que funcionam' e os que 'não funcionam' diante deste público".

E assim, em uma das salas do Centro Pastoral Paulo VI,¹⁰ utilizando giz branco em acanhado quadro negro, o então estudante do Primeiro Ano Científico, aluno do Colégio Estadual Zacarias de Góis, o Liceu Piauiense,¹¹ resolvi toda a lista de exercícios, e me fiz entender pela classe inusitada de atenciosas alunas. Tomei gosto pelo cenário característico de sala de aula tradicional, a dinâmica, a interação envolvendo aluno, professor, conteúdo, aprendizagem e a constatação da existência do prazer no ato de ensinar (Foto 2).

Essa primeira e motivadora experiência havia despertado em meu coração de jovem estudante o prazer pela docência. No entanto, somente durante o Curso de Graduação as oportunidades de atuar como professor voltariam a acontecer. Desta feita, por meio de Programas de Monitoria na Faculdade, Iniciação Científica, aulas particulares e uma rápida e rica experiência em cursinho preparatório de Vestibulares, quando substitui um amigo colega de turma de Engenharia que atuava como professor em um desses cursos preparatórios.

¹⁰ Arquidiocese de Teresina - Centro Pastoral Paulo VI, uma das unidades de serviço pastoral localizado na Rua Benjamim Constant, Centro - Teresina-PI.

¹¹ Localizado em frente à Praça Landri Sales - Teresina-PI.

Foto 2 - O Liceu Piauiense - Praça Landri Sales



Fonte: Disponível em: <pt.wikipedia.org>.

A proximidade da conclusão do Curso de Engenharia, as perspectivas de absorção no mercado de trabalho, os convites de colocação em empresas de Engenharia reconhecidamente sólidas, e finalmente a oportunidade de retornar à terra natal contribuíram para que o jovem recém-formado optasse por aceitar a oferta de emprego estável disponibilizada pela Cepisa.¹² Deste modo, aceitei retornar a Teresina como engenheiro, devidamente absorvido pelo mercado de trabalho (Foto 3).

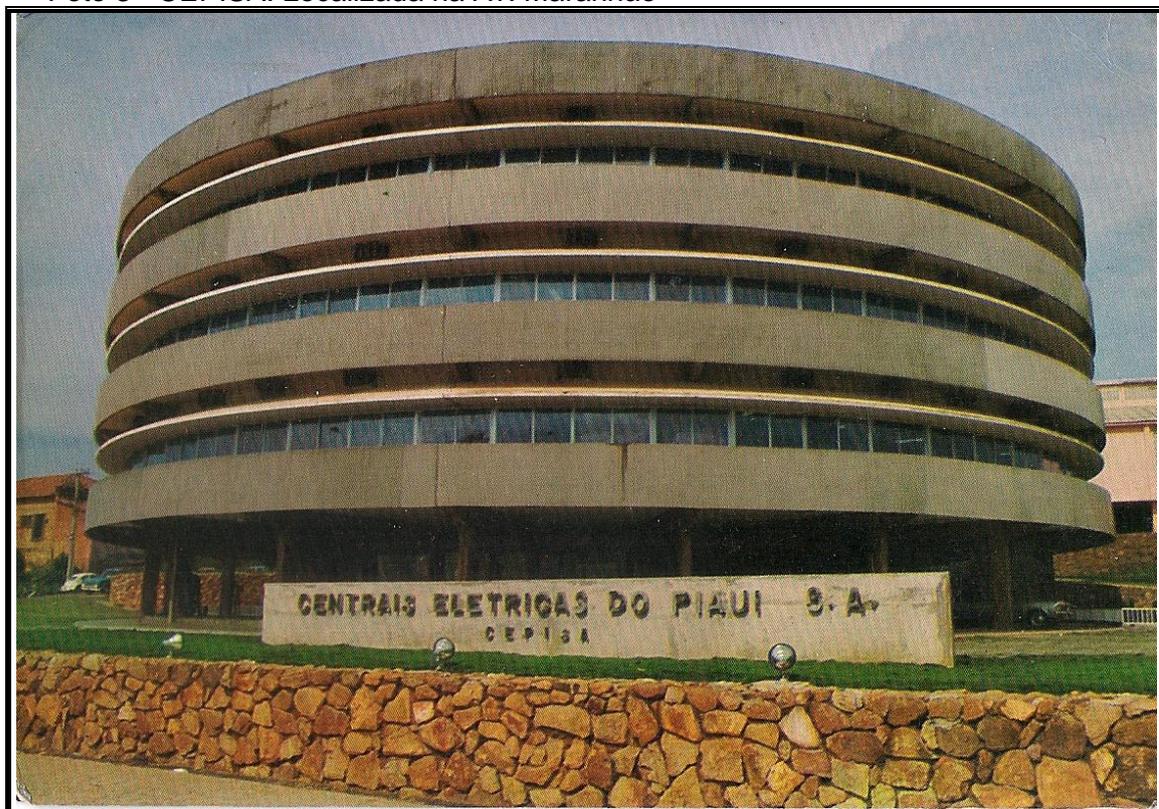
Entretanto, a função que ocupei como engenheiro e chefe da Divisão de Construção,¹³ responsável por obras de eletricidade em todo o Estado do Piauí, praticamente me mantinha fora da sede da empresa em Teresina, por, pelo menos, vinte a vinte e cinco dias a cada mês. O que impedia, por conseguinte, de assumir qualquer outro compromisso profissional na cidade. O exercício da docência, por exemplo, seria uma dessas atividades proibitivas, pois pressupõe a presença do professor. Neste sentido, recebi convite para assumir disciplinas na Escola Técnica

¹² Centrais Elétricas do Piauí (CEPISA), localizada na Avenida Maranhão - Teresina-PI.

¹³ Divisão de Construção - DIVCO (1976-1978), braço executor de obras da CEPISA, responsável por construções de Linha de Transmissões, Rede de Distribuição, Subestações, Ampliação de Redes Elétricas.

Federal do Piauí,¹⁴ convite feito por amigos engenheiros que atuavam como professores naquela instituição de ensino. Por força da atuação profissional no campo de trabalho, tive que declinar do convite.

Foto 3 - CEPISA. Localizada na Av. Maranhão



Fonte: Disponível em: <maranhahoje.com>.

A Universidade Federal do Piauí (UFPI), nos anos da década de 1970, passava por grandes transformações na implantação de novos cursos e ampliação física do Campus Universitário da Ininga.¹⁵ Sob a gestão do Reitor Prof. José Camillo da Silveira Filho,¹⁶ a UFPI ganhava novos espaços, novos cursos, novos centros de ensino, novos professores. E na área da Engenharia surge, no ano de 1978, o Centro de Tecnologia, com duas Coordenações, a de Ciências Agrárias e a de Tecnologia¹⁷ (CARDOSO, 2017, p. 27). No ano de 1978, a Coordenação de

¹⁴ Atual Instituto Federal do Piauí (IFPI).

¹⁵ Antiga Fazenda Ininga, terreno doado à União (1968) pela Família Fortes, para a construção do então futuro Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - UFPI.

¹⁶ Reitor *pro tempore* da UFPI - ano de 1974 a 1980.

¹⁷ As Coordenações deram origem, respectivamente, ao Centro de Ciências Agrárias (CCA), Diretor Prof. Antônio Manoel G. A. Castelo Branco Filho e ao Centro de Tecnologia-CT, Diretor Prof. Rafael-Victor do Rêgo Monteiro.

Tecnologia desmembra-se da Coordenação de Ciências Agrárias, tornando-se independente, em um Centro de Ensino com três Departamentos: de Construção Civil,¹⁸ Estruturas¹⁹ e Transportes,²⁰ como também três novos cursos: de Tecnólogo em Construção Civil,²¹ Engenharia de Agrimensura²² e Engenharia Civil.²³

Para atender a demanda das disciplinas a serem implantadas nos novos cursos, o Diretor do Centro de Tecnologia²⁴ passou a selecionar professores, à medida que as disciplinas eram ofertadas, conforme a matriz curricular de cada curso. Seguindo a matriz, no primeiro semestre do ano de 1978, seria ofertada no quinto período do Curso de Engenharia Civil a disciplina Instalações Elétricas Prediais²⁵ cujo docente teria como principal característica a formação na área específica de Engenharia Elétrica. O convite me foi feito para assumir a disciplina; desta feita, com a possibilidade de devotar tempo integral à docência, caso a decisão pelo Ensino Superior fosse contemplada, isto significaria mudança radical na vida pessoal e no campo de atuação profissional.

Esse convite fez retornar as imagens do jovem de quinze anos à frente do quadro negro, tendo como público interessado alunas, futuras professoras, a acompanhar-me as explicações; as iniciantes experiências de monitoria do aluno universitário; a sala cheia de atentos alunos, ávidos por conhecimentos no Cursinho Pré-Vestibular, conduzidos por um professor substituto; a serena figura professoral da tia protetora e inspiradora. Todas essas imagens vieram a um só tempo corroborar a decisão há muito tempo acalentada em meu coração de jovem engenheiro: a opção pela docência.

¹⁸ Em 12.01.1979 registrou-se em Ata a Primeira Reunião do Departamento de Construção Civil. Chefe de Departamento Prof. Paulo Henrique Ribbentrop Castelo Branco, lotação de dez professores. Lavratura da Ata: Expedita Maria de Moraes.

¹⁹ Sob a Presidência do Prof. Djalma Veloso Filho, o Departamento de Estruturas reuniu-se pela primeira vez em 12.01.1979, contava com onze professores. Ata de abertura lavrada por Maria Laura de Sousa Ferreira.

²⁰ Em 12.01.1979, realizou-se a Primeira Reunião do Departamento de Transporte sob a Presidência do Prof. José Lages Monte, contava com onze professores. Secretária: Maria de Jesus Rocha.

²¹ O Conselho Diretor da Fundação Universidade Federal (julho/1975) autoriza o Curso Tecnólogos em Construção Civil: Edifícios. Extinto através da Resolução nº 90/83 do Conselho Diretor da UFPI.

²² Resolução nº 33/75 - CONSUN de 15/08/75 cria o Curso Superior de Agrimensura.

²³ Resolução nº 02 de 01/12/76 do Conselho Universitário da UFPI cria o Curso de Engenharia Civil.

²⁴ Prof. Rafael-Victor Carvalho do Rêgo Monteiro, primeiro Diretor do Centro de Tecnologia da UFPI de 1978-1985.

²⁵ Disciplina semestral de 5 créditos, 75 horas, 5 h/a - aulas semanais.

A decisão foi tomada: nasce um engenheiro professor de Ensino Superior em Engenharia.

A partir desse momento, um novo cenário se descortina. Sai de cena o jovem engenheiro eletricitista, com fios, postes, cabos, equipes de homens pouco letrados, e, em seu lugar, nasce o *professor principiante*,²⁶ com todos os desafios que a profissão docente estabelece. Desafios que se iniciam a partir da Graduação de Bacharel em Engenharia, pois, sendo bacharel, não recebi na formação inicial informações em disciplinas em Ciência da Educação que orientasse sobre planejamento, avaliações, técnicas e métodos de ensino, saberes da profissão docente.

Agora não mais equipes de campo com homens²⁷ aguardando ordens para a execução de uma tarefa braçal, dura, mecânica, repetitiva. Atividade em que se sobressai a destreza, a motricidade, a força física e a capacidade de conclusão no tempo determinado por laboriosas tarefas diárias e imediatas. Em seu lugar, surgem ávidos e inteligentes jovens estudantes de Engenharia, aguardando do professor postura motivadora em sala de aula e no campo da prática, procedendo orientações sobre conhecimentos técnicos, ética, e conceitos de Eletricidade, que em breve lhes serviriam de balizamento na utilização de conhecimentos específicos para o exercício de suas futuras atribuições profissionais. São panoramas absolutamente diversos e novos desafios que se apresentavam.

E o professor de agora, já amadurecido pelo tempo e pela profissão que escolheu, distante daquele jovem docente de início de carreira, sente-se motivado e disposto a aprender mais sobre a história de vida de professores, suas memórias, a descoberta e o encontro com a docência, seus investimentos para o desempenho da atividade profissional. Registrar suas emoções e anseios, seu percurso acadêmico, sua formação, enfim, reconstituir sua própria trajetória de vida na profissão docente e registrar o percurso de outros profissionais do Centro de Tecnologia da UFPI.

Recontar essa história, através de memórias narradas por colaboradores docentes do CT, suas experiências pessoais, compreendendo o tempo de cada professor participante e suas escolhas. Aprende-se em Paulo Freire (2000) que

²⁶ O *professor principiante* - aquele que ainda não completou três anos de ensino depois de se ter graduado, destacando três principais etapas de formação de professores: A *formação inicial*, o *período de indução* e a *formação contínua* (PACHECO E FLORES, 1999).

²⁷ Equipes de Campo, com aproximadamente dez componentes: um motorista, um eletricitista-chefe e eletricitistas montadores.

“ninguém começa a ser educador numa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. Assim, cada percurso narrativo docente é único, na reconstituição da própria história de vida acadêmica.

Com o passar dos anos, o então professor principiante se faz pesquisador em Educação, participando como membro do Núcleo de Educação, História e Memória-NEHME, atuante no Centro de Ciências da Educação da UFPI. E adota o Centro de Tecnologia da UFPI onde se desenvolveu profissionalmente, lugar social onde esta pesquisa historiográfica se articula como lugar de produção socioeconômica, política e cultural.

Porquanto, apreende-se, por meio de estudos de Certeau (1996), que “é em função deste lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões que lhes serão propostas se organizam”. Esta produção acadêmica pretende ser uma contribuição para o compartilhamento de estudos e pesquisas mais aprofundadas voltadas para a historiografia do Centro de Tecnologia da UFPI, tendo como fio condutor as narrativas de trajetórias de vida de professores colaboradores.

1.3 Referências revisitadas

Adota-se revisitar a literatura referenciada, fundamentada em estudos e análises dos principais autores que têm produzido sobre a temática, de modo a conferir maior rigor acadêmico, o que dá sustentação ao tema.

1.3.1 Constituição histórica do CT como espaço de formação docente

Nesta seção, registrei a forma pela qual se construiu a trajetória histórica do CT, operando como espaço de formação docente. Melhor compreender a forma como o docente engenheiro adaptou-se frente aos desafios para o exercício do Magistério Superior e os processos pelos quais os professores assimilam os conhecimentos próprios à docência, as configurações, apropriações desses sujeitos, estratégias para articular os diferentes saberes no exercício da profissão docente; e a relevância dessa contribuição na reconstituição da trajetória histórica do Centro de

Tecnologia da UFPI. Para melhor compreender esses acontecimentos, busco, nos estudos de Tardif (2011); Imbernón (2010); Nóvoa (1995), Josso (2010), Pimenta e Anastasiou (2002); Giroux (1997); Behrens (2010); Alarcão (2010); Schön (1995); Zeichner (1993); Day (2001), adentrar por um campo da formação. Assim vou identificando conhecimentos, habilidades, disposições e competências específicas para o exercício desta atividade profissional, revelados a partir de fatos vivenciados que emergiram das narrativas de histórias de vida de professores.

Importantes conjecturas sobre os saberes docentes são pontuados por Tardif (2011, p. 71), para o autor, os saberes constituídos pelos professores se dão de forma plural e heterogênea, e de origem variada e diversa. Deste modo, não há como compreender a natureza do saber dos professores, desconsiderando a relação contextual do seu trabalho. Concordo com o autor, quando este afirma que é preciso dar ao docente o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, para que este se reconheça como sujeito do seu próprio conhecimento.

Muitas vezes este processo de formação ocorre de modo inconsciente, sem uma reflexão rigorosa sobre o assunto, o que decorre de uma marcha natural do desenvolvimento da profissão docente:

Ao longo de sua História de Vida pessoal e escolar, supõe-se que o futuro professor interioriza certo número de conhecimentos, de crenças, de valores, etc., os quais estruturam a sua personalidade e suas relações com os outros [...] e são reatualizados e reutilizados de maneira não reflexiva, mas com grande convicção, na prática de seu ofício (TARDIF, 2011, p. 72).

Neste percurso, o professor vai formando uma estrutura de experiências e saberes necessários à atividade que busca exercer. No entanto, como informá-lo quanto ao planejamento, metodologias ou avaliações ocorridas durante o processo de ensino? Ou seja, quanto aos elementos constitutivos da profissão docente, que, segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 107) são: “formação acadêmica, conceitos, conteúdo específicos, ideais, objetivos, regulamentação, código de ética, características próprias que constituem a formação inicial do professor”?

Nesse sentido, observa-se que o professor Bacharel em Engenharia, por sua qualificação, não recebe nenhuma formação inicial acadêmica voltada para o exercício da função docente. Ao assumir o desafio da sala de aula, o docente traz consigo os saberes experienciais, e, em alguns casos, o contato solidário promovido com os outros professores, embora seja obrigatória, ao professor recém-contratado, a participação em um Seminário de formação para docentes iniciantes com

subsídios institucionais, cuja finalidade principal é informar sobre os diversos setores que compõem o organograma da Universidade e suas funções.

No entanto, não há nesse Seminário a preocupação com a formação pedagógica do professor principiante. Assim, parte-se do pressuposto de que é somente no exercício de suas funções e na prática de sua profissão que os engenheiros professores desenvolvem os saberes, os quais Tardif (2011) definem como *saberes experienciais ou práticas*.

[...] Finalmente, os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experiências ou práticos (TARDIF, 2011, p. 39).

Neste sentido, contribuem estudiosos como Imbernón (2010, p. 40), considerando que os saberes para o exercício da docência devem ir além da dimensão técnica, num processo contínuo de reflexão sobre a prática docente, prezando pela constituição tanto da identidade pessoal como profissional.

Entende-se que conduzir a tomada de decisões e as manifestações de conduta em sala de aula torna-se uma das mais desafiadoras tarefas na atividade do saber-fazer docente. Isso vale para todo professor. Do mais experiente, de maior tempo de atividade profissional ao possuidor da mais robusta formação pedagógica inicial ou continuada; daquele professor atuante nos momentos iniciais da profissão; ou/e principalmente, se docente com Graduação em bacharelado.

Consequentemente, em se tratando de professor Bacharel em Engenharia, constata-se que o domínio da matéria que se ensina é apenas uma condição necessária e não suficiente ao trabalho docente. Que o saber docente se realiza por meio de componentes sociais, entre as quais necessariamente, incluem-se a formação inicial e a trajetória docente de formação continuada.

Contudo, em que pese essa realidade e a necessidade de formação ao longo do percurso acadêmico do professor universitário, a legislação em vigor não contempla a formação continuada em nível superior (BRASIL, Res. n. 02 de 01/06/2015). Segundo Romanowski (2012, p. 912), algumas investigações incluem formação do professor para o Ensino Superior, mas não constam estudos sobre a formação de professores para a educação tecnológica.

Outro ponto que se reverte em fragilidade da atuação profissional docente do professor Bacharel em Engenharia é o dilema de como aprender a ensinar? Junto com Pacheco e Flores (1999), Tardif (2011), Nóvoa (1992), Day (2001), Imbernón (2010), entre outros, entende-se que o aprender a ensinar decorre de um processo evolutivo, desenvolve a ideia de trabalho interativo; ou seja, um trabalho no qual o trabalhador se relaciona com seu objeto de trabalho através da interação humana.

Trata-se de saberes experienciais de fontes variadas, advindas de suas histórias de vida, do conhecimento prático originário do trabalho cotidiano do professor em que o ponto de partida é a experiência adquirida, enquanto o aluno é o ponto de chegada, a experiência enquanto professor. Itinerário do professor que perpassa pela experiência adquirida enquanto aluno, pelas imagens dos professores que viu atuar, traz, necessariamente, à sua formação um modelo de comportamento profissional que ora segue ora rejeita.

Os anos iniciais da profissão, são tidos como importante momento na carreira do magistério, se revestindo de marcante identificação com a profissão docente. É durante esses primeiros anos de ensino que se consolida um repertório de conhecimentos que irão repercutir no desempenho profissional, não só ao longo dessa fase de iniciação, mas ao longo da carreira docente.

Uma das mais instigantes questões levantadas refere-se à maneira como se deu a adaptação do docente, notadamente com formação em áreas tecnológicas, frente aos desafios para o exercício do Magistério Superior. Dada que sua formação inicial de Graduação não contempla disciplinas específicas na área de ensino, o docente em tecnologia tem que desenvolver o ofício de ensinar no ato de o executar. Por meio de depoimentos e da experiência pessoal, pude compreender que é na sala de aula, na ação direta da interação professor/aluno/conteúdo/ambiente, que o docente “aprende” a “adaptar-se” à dinâmica da aula, e a encontrar a melhor solução frente às mais variadas situações vivenciadas pelo professor.

De tal modo, registre-se que entre as lacunas de formação docente existentes na formação inicial do engenheiro professor universitário, que contribuem de forma acentuada para o desconforto da profissão docente, é o desconhecimento da legislação acerca das Leis e Diretrizes e Bases da educação brasileira. Parâmetro regulatório de sua atuação acadêmica enquanto professor de Ensino Superior.

Paralelo a esse fato, em decorrência do impacto da evolução tecnológica sobre a produção e a socialização do conhecimento, muitas mudanças foram sugeridas no Ensino Superior. Neste contexto, atitudes como habilidades de comunicar-se, convívio em grupo e a pesquisa passaram a ser contempladas no mundo moderno do século XXI, e o professor nem sempre teve a oportunidade, ou a percepção de preparar-se para acompanhar essas mudanças.

Ao ocupar-se da formação de professores bacharéis em Engenharia, pressupõe-se identificar suas especificidades, seus problemas, discutir o conceito de formação contínua desses profissionais e a análise de necessidades na formação de professores. Assim, os novos desafios decorrentes da globalização, as novas formas de pessoas e instituições comunicar-se, melhorar a qualidade da formação dos docentes, tornou-se um imperativo de todos os sistemas educativos, desde algumas décadas atrás.

A Engenharia possui fortes raízes positivistas, raízes essas que se entranham tanto na prática profissional quanto no processo de formação de seus membros. E, estritamente sob a orientação dos paradigmas dominantes, são formados profissionais bacharéis em Engenharia que, transformados em professores pelo simples fato de possuírem um diploma técnico de nível superior, perpetuam não só os aspectos positivos necessários à manutenção do estilo do pensamento da comunidade profissional, mas também os seus desacertos.

Entretanto, uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente do professor Bacharel em Engenharia, segundo Giroux (1997), é encarar os professores como intelectuais transformadores, acreditando sobre essa classe de intelectuais:

Se acreditarmos que o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, então a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedades democráticas (GIROUX, 1997, p. 162).

Atuando como intelectual transformador, o professor deve assumir um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que *podem* promover mudanças. Portanto, devem manifestar-se contra as injustiças, dentro e fora do estabelecimento escolar,

seja no âmbito econômico, político ou social. Conforme Giroux (1997, p.162), "proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores".

Por outro lado, até que ponto o espaço escolar estaria preparado para receber essas novas possibilidades de paradigmas emergentes? Acompanhando os estudos de Behrens (2010, p. 55), como se encontra o professor em seu novo papel apoiado em um fazer pedagógico participativo, igualitário e emancipador? Essas considerações são pertinentes, pois acompanhando o pensamento de Alarcão (2010, p. 13), as Instituições de Ensino irão metamorfosear-se ou permanecerão imutáveis e estáticas no modo hierárquico em que se estruturam, na base curricular, na vivência individualista e tecnicista.

É indiscutível a contribuição da perspectiva da reflexão no exercício da docência para a valorização da profissão docente, dos saberes dos professores, do trabalho coletivo destes e das escolas enquanto espaço de formação contínua, pois o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que a investigação reflita sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria e como pesquisador de sua própria prática.

Configurando-se como uma articulação possível entre pesquisa e política de formação, as novas tendências investigativas sobre a formação de professores valorizam o que denominam professor reflexivo. Contrapondo-se a reflexão sobre a *reflexão na ação* proposta por Schön (1995), e que para Zeichner (1993) é considerada reducionista e limitante, por ignorar o contexto institucional e pressupor a prática reflexiva de modo individual e não coletivo.

Neste cenário, avizinha-se o grande desafio decorrente do impacto das transformações científicas e tecnológica. O fenômeno da globalização, da modernização e a crescente urbanização sinalizam inúmeros desafios, pois a educação superior passou a ser observada com maior critério pelos formuladores das políticas públicas e pela sociedade.

É neste contexto de troca de experiências, transformações e desafios no percurso de construção da formação profissional do engenheiro professor, que concomitantemente coparticipa na construção historiográfica do Centro de Tecnologia e a reconstitui através de suas lembranças nas narrativas de histórias de vida.

1.3.2 Constituição histórica do CT como espaço de prática educativa

Nesta pesquisa historiográfica, adere-se ao estudo escolhido, ou seja, o exame das significações produzidas acerca das práticas educativas e seus reflexos na trajetória de constituição histórica do Centro de Tecnologia da UFPI. Os desdobramentos revelados nas narrativas de histórias de vida dos professores colaboradores dessa investigação deslocam-se em diferentes momentos da atuação da profissão docente. Para tanto, a presente investigação, busca referências em obras de autores como Jaeger (2010), Rousseau (1999), Dewey (1979), Vigotski (2010), Larrossa (2004), Franco (2008), Severino (2012), Engels (2012), Kosik (1969), Vásquez (2011), a fim de garantir o rigor e aprofundamento nas discussões, reflexões e produções teóricas desenvolvidas na pesquisa.

A História da Educação com sentido em nossa realidade atual inicia-se na Grécia antiga, no desenvolvimento de processos educativos “em sua forma verdadeira, a forma natural genuína”, e encontra na *paideia*,²⁸ palavra grega que significa “criação de meninos”; posteriormente adquire relevante sentido, pois contempla a perspectiva de uma educação na medida em que o resultado do processo educativo se prolonga por toda a vida, “muito para além dos anos escolares”. A partir da leitura de Jaeger (2010), apreende-se que “o ideal educativo grego, tem na *paideia* a tarefa de construir o homem como homem e como cidadão, aquela que dá ao homem o desejo e a ânsia de se tornar um cidadão perfeito e o ensina a mandar e a obedecer, tendo a justiça como fundamento” (JAEGER, 2010, p. 25).

Em tempos atuais, aprende-se com Severino (2012) que a educação é mediadora da articulação intencionalizante entre o conhecimento e as práticas. A educação é uma *práxis*, entendendo a definição filosófica de *práxis produtiva* conduzida por Vásquez (2011, p. 230), em que “o homem se produz, forma ou transforma a si mesmo”, cujo sentido é intencionalizar as práticas reais pelas quais os homens buscam implementar sua existência. E complementa Severino (2012):

²⁸ Ideal educativo grego, século V, a.C. Paideia, obra de Werner Jaeger.

A educação é efetivamente uma prática cujo instrumental é formado por instrumentos simbólicos de trabalho e de ação. A educação se articula com a prática técnica, pois, e através da prática que se educa e aprende. Daí a importância de estágios formais na formação de profissionais (SEVERINO, 2012, p. 70-71).

Acrescente-se à discussão os estudos de Charlot (2000, p. 72), para quem “toda relação com o saber é também uma relação com o outro”, e na apropriação de elementos constituintes da história de vida que caracterizaram o percurso profissional do professor engenheiro. Assim, entende-se:

[...] que qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de *identidade*: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros (CHARLOT, 2000, p. 72).

Aprender é sempre entrar em relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também esse *outro virtual* que cada um leva dentro de si com interlocutor. “Toda relação com o saber comporta uma dimensão relacional, que é parte integrante da dimensão identitária” (CHARLOT, 2000, p. 72).

Sendo assim, é finalidade dessa pesquisa caracterizar o processo de desenvolvimento profissional do professor Bacharel em Engenharia, sentidos, significados, referências, suas imagens e memórias, que dão identidade à sua atuação docente, compondo sua história enquanto professor de Ensino Superior, e na contribuição à trajetória histórica do campo de atuação do trabalho do professor.

Esse estudo tem o propósito de conversar com autores que têm produzido temas voltados para a experiência que gera sentidos; para tanto, este diálogo foi possível com base no entendimento dos autores citados, ao longo do texto, e que deram sustentação à prática educativa do professor Bacharel em Engenharia, cuja narrativa de história de vida é objeto deste estudo. A partir desse diálogo, articulou-se a elaboração do texto com discussões mais aprofundadas nos aportes teóricos dos escritos desse trabalho.

Concordo, como em Larrosa (2004), que a experiência tem a ver com paixão, com o que nos passa, com o que nos afeta e nos transforma. E somente o professor, sujeito da experiência, está aberto a sua própria transformação. Aprende-se com pensador, que não basta tão somente ter-se muito tempo de vivência docente, atuando em sala de aula, traduzida por muitos anos de experiência profissional, se não fomos afetados por essa experiência; se nada nos atingiu ou

incomodou a ponto de modificarmos nossa prática pedagógica e nossa maneira de interagir com o mundo à nossa volta. A experiência é aqui concebida como aquela que transforma o indivíduo, impactando o professor para a adoção de postura emancipadora e transformadora de sua prática educativa.

Discute-se também, à luz do pensamento de Vygotsky (2010), que a primeira exigência que se faz a um professor é que ele seja um profissional cientificamente instruído e um professor de verdade, antes de ser um matemático, um filósofo etc. Deste modo, por mais resistentes que sejam os engenheiros professores a participarem de cursos em áreas das Ciências da Educação, notadamente a fim de se apropriarem de conteúdos de disciplinas pedagógicas. Torna-se fundamental, para o exercício da docência, “um professor de verdade”; segundo Vygotsky (2010), “um profissional cientificamente instruído” detém conhecimentos de seu saber fazer docente, ou seja, o conhecimento didático das habilidades, competências e técnicas de ensino.

No que diz respeito à contribuição de competências traduzidas pela utilização da escuta, da linguagem, da história de vida deste profissional engenheiro em sua prática educativa, esta decorre do fato de que a utilização da linguagem na transmissão não é o comunicar-se de algo inerte. Segundo Larrosa (2004), trata-se de abrir-se à possibilidade da invenção e da renovação: “sua comunicação é um chamar a atenção, não sobre si próprio, mas sobre as palavras que dá a ler. Sua paixão comunicativa é feita também de generosidade, de desprendimento”.

Decerto, quando existe transmissão, a noção comum de comunicação do professor explode porque o que se comunica só se transmite, transformando-se. Neste sentido, a comunicação produz significados, transformando o professor e sua prática educativa.

Certamente ao desenvolver as etapas subsequentes de nossa investigação historiográfica, no que se refere à produção de dados por meio de instrumentos, como análise de documentos (Atas, Atos, Portarias etc.), entrevistas com os colaboradores de pesquisa, inerentes ao nosso objeto de estudo, analisarei as contribuições dos parceiros colaboradores referentes às suas histórias de vida. Aprende-se na contribuição de Nóvoa (1995) e outros estudiosos pensadores da nova história cultural, futuros convidados ao texto a dialogar sobre a temática, que o conhecimento acerca dos saberes da experiência, construídos pelos professores ao

longo de sua trajetória de vida pessoal e profissional, proporciona condições de compreender melhor sobre o saber-fazer do professor em sala de aula.

Neste contexto, as apropriações e investimentos na qualificação da prática educativa do engenheiro professor, atuante no Centro de Tecnologia, é também por via direta, em razão de o docente e a instituição estarem inseridos em uma mesma conjuntura de atuação, sua contribuição na produção da construção da trajetória histórica do Centro de Tecnologia da UFPI, cujo revisitar é o objetivo principal desse trabalho de pesquisa.

1.4 O percurso da pesquisa: movimento investigativo

Para reconstituir a temática desta pesquisa historiográfica, tendo nas narrativas de história de vida de professores seu objeto de estudo, utiliza-se a História Oral como método²⁹ de coleta de dados (MEIHY, 2010, p. 19), que no percurso de suas atuações profissionais docentes, reveladas nos depoimentos pessoais coletados, nortearam a escritura do texto, produzindo significados à reconstituição do percurso historiográfico deste Centro de Ensino Superior da UFPI. Para tanto, procede-se reflexões de categorização de análise de conteúdo das entrevistas narrativas de história de vida dos colaboradores da pesquisa, caminhos que conduziram respostas às indagações iniciais abordadas nos objetivos traçadas para revisitar essa história.

A seguir, delinea-se o percurso metodológico que norteia esta investigação, desde a caracterização do trabalho, à escolha dos participantes, as fontes de pesquisa, e descrição dos instrumentos de geração de dados.

1.4.1 A caracterização

Como a presente investigação revisita a história da trajetória de um centro de ensino universitário e trata das relações sociais estabelecidas por seres humanos representados por uma historicidade, crenças e valores, pode-se caracterizá-la no campo de atuação da pesquisa social, já que nesta abordagem, “todos os sujeitos

²⁹ “Como método, a História Oral se ergue segundo alternativas que a privilegiam como atenção central dos estudos”. Como método, trata-se de restringir os depoimentos como ponto central das análises. Para ser valorizada metodologicamente, os oralistas centram sua atenção nos critérios de elaboração do projeto, de recolha das entrevistas, no processo de passagem do oral para o escrito e nos resultados afinados com o sentido das entrevistas (MEIHY, 2010, p. 19).

participantes, seja investigador e investigados, influenciam na construção do conhecimento” (MINAYO, 1994, p. 21).

Nesta perspectiva, a investigação referencia-se na abordagem qualitativa na contribuição de Richardson (2012, p. 90), por entender que esta abordagem se apropria à natureza do estudo, argumentando que se caracteriza “como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”.

Conforme Minayo (1994, p. 22), pode-se caracterizá-la por sua natureza qualitativa, já que se aprofunda no mundo dos significados das ações e interações humanas, considerando os processos e fenômenos produzidos em contextos variados, buscando a compreensão e a relação com o todo e a interioridade e exterioridade como constitutivas dos acontecimentos. Dessa forma, entende-se a pesquisa qualitativa em Educação como um processo de descoberta e compreensão que valoriza os sujeitos enquanto parceiros na construção dos saberes, considerando as subjetividades na procura dos significados das ações para produzir o entendimento do real e do contextual e, com isso, se apropriarem de sua autoformação.

Por isso optei por trabalhar nesta investigação, com narrativas de História de Vida de engenheiros professores em efetivo exercício e aposentados dos cursos de Graduação do Centro de Tecnologia da UFPI.

O uso desse procedimento justifica-se por entender, como bem postula Minayo (1994), que os relatos autobiográficos e de histórias de vida constituem-se em relevantes estratégias usadas pelos docentes para refletir sobre suas trajetórias de vida profissional no *locus* de suas atividades e suas práticas em sala de aula. A partir de suas narrativas, podem fluir informações de caráter subjetivo e que necessitam ser interpretadas pelo pesquisador.

Para compreender o desenvolvimento da profissão docente destes professores, foi necessário realizar uma incursão por sua história de vida, no sentido que é atribuído por Souza (2007, p. 29), em que a História de Vida tanto pode ser um método como pode ser compreendida apenas enquanto técnica de coleta de dados. Tanto é método, porque logrou no seu processo histórico vasta

documentação teórica, enquanto técnica, porque também gozou de conflitos, consensos e implicações teórico-metodológicas sobre sua utilização.

Nesta pesquisa, trabalha-se com a História Oral de vida, uma vez que esta traz uma íntima relação entre o interlocutor e pesquisador. Sendo assim, cada participante procurará refletir sobre seu próprio processo de formação e tomar consciência das estratégias, dos espaços e dos momentos que para ele foram formadores ao longo da vida (NÓVOA; FINGER, 1988, p. 11). Neste cenário, aprende-se nos estudos de Day (2001):

[...] o uso da narrativa e as histórias de suas vidas tem sido, há muito tempo uma parte vital do trabalho dos investigadores e formadores de professores para a compreensão dos valores, conhecimento e prática profissionais dos docentes. [...] A exploração de vida pessoais e profissionais pode funcionar como uma janela que através da qual os professores podem localizar a origem das crenças, valores e perspectivas que influenciam e informam as suas teorias e práticas atuais sobre o ensino e sobre o que é “ser-se” professor (DAY, 2001, p. 67).

Defende o estudioso que as abordagens narrativas autobiográficas, contextualizadas e fundamentadas constituem o melhor meio de os professores refletirem ou darem “voz” às suas experiências (DAY, 2001, p. 67). É o que pretendo constatar no percurso da investigação.

O cenário

O espaço histórico para o desenvolvimento do presente estudo é o Centro de Tecnologia da Universidade Federal do Piauí, Campus Universitário Ministro Petrônio Portella Nunes, em Teresina-Piauí.

A pesquisa transita nos espaços físicos de atuação do CT, tendo como marco inicial o Galpão de Serviços Gerais n. 6 - SG-6,³⁰ da UFPI, a partir de sua criação no ano de 1975, quando ainda Coordenação de Tecnologia, atuando com a Coordenação de Ciências Agrárias e não havia alcançado o *status* de Centro de Ensino. Acompanha a evolução da Coordenação de Tecnologia, ao transferir-se no ano de 1978 para o SG-9, nos limites da área do Campus, desta feita, alçado ao *status* de Centro de Tecnologia, Resolução n. 18/78 de 15/03/1978. Funcionando

³⁰ SG-6 - Galpões construídos inicialmente para funcionarem em atividades de serviços gerais, como: oficinas, garagens, depósitos, almoxarifado, espaço para a manutenção de equipamentos em geral. Emergencialmente foram adaptados para salas de aula, quando abrigaram vários cursos iniciantes da UFPI, inclusive os cursos do Centro de Tecnologia.

inicialmente com os cursos: Engenharia de Agrimensura; e Tecnólogos em Construção Civil: edifícios.

Todavia, em função da criação do Curso de Engenharia Civil em 1976 e a conseqüente demanda de ampliação dos novos espaços para salas de aula, sala de professores, instalação de laboratórios, cantina, e outros espaços necessários, a partir do ano de 1978, o CT ocupa também o SG-11.

A criação do Curso de Arquitetura e Urbanismo ocorreu em 05/10/1992, com o primeiro Vestibular em 1993, mas continuou a ocupar os galpões SG-9 e SG-11, conhecidos como a “Sibéria”, criativa denominação dos alunos ao referir-se à distância da localização do CT aos demais Centros de Ensino do Campus Universitário.

Funcionando com três cursos de Graduação, uma vez que o Curso de Tecnólogos em Construção Civil havia sido desativado, o CT sentia a necessidade de um espaço maior, tendo em vista suas aspirações de novos cursos. Para tanto, iniciou em 1995 a construção de um prédio novo e definitivo.

Assim, em 1998, transferiu-se para as edificações definitivas, em moderna construção, envolvendo boa estrutura para abrigar, os cursos já existentes, laboratórios, com espaço para a criação de novos cursos de Engenharia, antiga aspiração sempre presente no seio da comunidade acadêmica do Centro.

A partir do ano de 2007, com a adesão ao Programa de Reestruturação das Universidades, o cenário se amplia com a construção de mais 7.854 m² de novas construções para abrigar três novos cursos de Engenharia. Áreas estas que somadas à área existente totalizam 12.854,00 m², mais que o dobro de área construída até então. O Centro de Tecnologia, a partir dessa adesão, passa a atender sete cursos de Graduação, seis cursos de Engenharia, um curso de Arquitetura e Urbanismo, e, três cursos em nível *stricto sensu*, sendo dois mestrados e um doutorado. Este foi o cenário a revisitar.

Os colaboradores

A definição dos participantes colaboradores da pesquisa se faz relevante por figurarem como personagens diretamente envolvidos na história a recontar. Os interlocutores desse estudo historiográfico, são a um só tempo sujeitos e fonte de uma mesma história, pois, ao tempo em que narram seus percursos formativos e

histórias de vida na profissão docente, fornecem significativas contribuições para a composição da historicidade da trajetória do CT, *locus* da ação do trabalho profissional que ajudaram a construir.

Por tratar-se de pesquisa qualitativa, aprende-se na produção de Guerra (2006, p. 41) que se procura a diversidade e não a homogeneidade, e, “para garantir que a investigação abordou a realidade, considerando as variações necessárias, é preciso assegurar a presença da diversidade dos sujeitos ou das situações em estudo”. E a pesquisadora vai mais além, ao orientar sobre “a construção do perfil social dos informadores”, dos critérios de escolha dos indivíduos que comporão o estudo:

[...] Trata-se de escolher indivíduos os mais diversos possíveis, sendo a “amostra” constituída a partir de critérios de diversificação em função de variáveis que, por hipótese, são estratégicas para obter a maior diversidade possível de opiniões face ao objeto estudado (GUERRA, 2006, p. 41).

Neste contexto, a seleção e definição dos colaboradores da pesquisa se fez oportuna na definição dos(as) professores(as) que preenchem os requisitos estabelecidos para a participação no estudo frente aos objetivos propostos.

Os participantes colaboradores da pesquisa são em número de onze professores, sendo um docente atuante na Administração Superior da UFPI, e os demais profissionais atuantes nos Cursos de Graduação do Centro de Tecnologia da UFPI, ativos ou aposentados do Campus Ministro Petrônio Portella Nunes. A escolha obedeceu, além da aceitação prévia em participar da pesquisa, os seguintes critérios: possuir pelo menos cinco anos de docência no Ensino Superior; ter exercido atividade de docência em curso do Centro de Tecnologia; ter ingressado nos cursos de Engenharia ou Arquitetura e Urbanismo como professor efetivo (Quadro 1).

Quadro 1 - Colaboradores participantes da Pesquisa

ENTREVISTA NARRATIVA Nº	COLABORADOR	GRADUAÇÃO, RESUMO TÉCNICO DO PROFISSIONAL	QUALIFICAÇÃO	INGRESSO NA UFPI	SITUAÇÃO FUNCIONAL	EXPERIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR
EN1	José Ozildo de Moura	Engenharia Civil/UFPE-1975	Mestre / UFPR / 1978	1978	Aposentado	40 anos
EN2	Hélio Cavalcanti A. Neto	Engenharia de Produção / UFCG / 2010	Pós-Doutor / Universidade do Porto / PT/2017	2014	Ativo	6 anos
EN3	Rafael Rocha Matias	Engenharia Elétrica / UFCG / 2004	Doutor / UFCG / 2012	2010	Ativo	10 anos
EN4	José Geraldo de Oliveira Ferro	Engenharia Civil/EEM / 1973	Mestre / UFPB / 1976	1978	Aposentado	22 anos
EN5	Antônio Aderson dos Reis Filho	Engenharia Cartográfica e de Agrimensura / UFPI / 1978	Doutor / UFMG / 2012	1984	Ativo	37 anos
EN6	Nícia Bezerra Formiga Leite	Arquitetura e Urbanismo / UFPB / 1993	Doutora / UFMG / 2013	2006	Ativo	14 anos
EN7	Maria de Lourdes Teixeira Moreira	Engenharia Civil / UFBA / 1978	Doutora / USP / 2009	1981	Ativo	39 anos
EN8	Francisco Firmo de Sousa Moura	Engenharia Mecânica/ UFPB/ 1989	Mestre / UFAM / 1994	2001	Ativo	21 anos
EN9	Luís Carlos Sales	Engenharia Civil / UFPI / 1981	Doutor / UFRN / 1999	1987	Ativo	34 anos
EN10	Antônio Trindade Barros	Engenharia Civil / UFPB / 1974	Especialização / UFPB / 1976	1976	Aposentado	33 anos
EN11	Edilberto Duarte Lopes	Medicina / Universidade do Brasil/1969	Especialista - Instituto de Pediatria Martagão Gesteira / 1971	1982	Aposentado	39 anos

Fonte: **Elaboração do Autor.**

Desta maneira, os partícipes colaboradores da pesquisa compõem um grupo de professores constituídos por dois membros de gênero feminino e nove de gênero masculino. Entre os componentes deste grupo, a Graduação em Engenharia Civil contempla o maior número de colaboradores por qualificação em total de cinco professores. Seguidos das qualificações, por curso: Arquitetura e Urbanismo, Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica, Engenharia de Agrimensura, Engenharia de Produção e Medicina, cada graduação citada com um representante. Ressalte-se que, dada a proximidade entre disciplinas ministradas em cursos de Tecnologia, vários professores graduados em determinada área de Engenharia ou Arquitetura e Urbanismo também transitam na atividade docente em outros cursos do Centro de Tecnologia.

Outrossim, dentre os participantes da pesquisa, colaboram três professores aposentados do CT/ UFPI, porquanto entendemos de muita valia ao nosso estudo a contribuição da memória e o olhar sobre o passado desses profissionais da Educação. Justifica-se o convite a duas professoras, em um cenário tradicionalmente dominado por profissionais do sexo masculino, notadamente, em virtude da destacada ascensão da participação feminina no século XXI em todos os campos do conhecimento, e, mais especificamente no campo das engenharias. Daí entende-se que as participações dessas profissionais docentes na pesquisa produzirão uma visão diferenciada do ensino da Engenharia, e certamente com relevantes contribuições à presente investigação historiográfica.

Outra característica do grupo de participantes é a participação de dois colaboradores com menos de dez anos de contratação na UFPI, trazendo, assim, contribuições de engenheiros professores com uma formação acadêmica em matriz curricular mais recente. Por sua vez, é intenção do pesquisador, na produção dos dados da pesquisa, buscar a contribuição de docentes de todos os cursos, com diferentes matizes e olhares em atuação no *locus* em estudo. Para tanto, convidou docentes com diferenciadas formações acadêmicas nos cursos de Graduação em atividade no Centro de Tecnologia da UFPI.

A participação do décimo primeiro colaborador da pesquisa com qualificação acadêmica em Medicina, deve-se à contribuição deste colaborador em virtude dos cargos de gestão que ocupou. Notadamente como Pró-Reitor de Planejamento e Orçamento - PROPLAN/UFPI (1989/1992, 1997/2008 e 2012/2015) especificamente,

e também pelo fato de esse colaborador ter ocupado o cargo de Coordenador, na UFPI, do Programa de Restruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI (2007/2016). Marco importante na estruturação do Centro de Tecnologia da UFPI, em referência à criação de novo curso, novas coordenações, novas edificações e laboratórios, o aumento do número de discentes, e principalmente a chegada de novos professores com perfil profissional voltado para a pesquisa acadêmica, tendo em vista a exigência de titulação de Mestre como requisito de participação em Edital de Seleção para a contratação de professor, às vagas existentes no corpo docente do Centro de Tecnologia. Acontecimento que trouxe contribuição positiva e diferenciada aos novos índices de desempenho acadêmico deste Centro de Ensino, como foi apresentado no transcurso da pesquisa.

É importante esclarecer que o quantitativo de sujeitos para a pesquisa foi definido em função da metodologia utilizada para as entrevistas, que são narrativas orais de história de vida, a qual exige uma interpretação qualitativa mais apurada e aprofundada por parte do pesquisador. Nessa metodologia, o que importa não é a quantidade de narrativas que se recolhe, mas sim o conteúdo subjetivo, contido no relato de cada sujeito entrevistado. Como ressalta Guerra (2006):

Os resultados das pesquisas, mesmo as mais localizadas, exigem geralmente a situação dos acontecimentos num conjunto global, inscritos em tendência a longo prazo, permitindo assim uma melhor compreensão dos contextos nos quais se inserem as múltiplas interações individuais (GUERRA, 2006, p. 8).

Portanto, a finalidade real desta pesquisa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações na reconstituição da trajetória histórica do Centro de Tecnologia.

Os instrumentos de geração dos dados

Para a geração dos dados, o método adotado foi o das entrevistas narrativas de histórias de vida, no campo da História Oral. Porquanto, segundo Nóvoa (1995, p. 19), “apesar de todas as fragilidades e ambiguidades, é inegável que as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes, fertilizadas pelo cruzamento de várias disciplinas e pelo recurso a uma grande variedade de enquadramentos conceituais e metodológicos”. Neste sentido, avança o estudioso:

A qualidade heurística das abordagens (auto)biográficas, bem como as perspectivas de mudança de que são portadoras, residem em grande medida na possibilidade de conjugar diversos olhares disciplinares, de construir uma compreensão multifacetada e de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes (NÓVOA, 1995, p. 20).

Neste aspecto, a entrevista (auto)biográfica permite dar voz aos professores, e é feita na perspectiva de esses se assumirem como profissionais com autonomia, e permitir ao participante da pesquisa a retomada de sua vivência de forma retrospectiva, estimulando um pensamento feito de interações e memórias.

Nessa perspectiva, emprega-se a entrevista (auto)biográfica, tendo em vista que é o próprio participante da pesquisa quem fornece informações de vida formativa e de seu desenvolvimento profissional, concomitante à trajetória histórica da instituição de ensino, *locus*, de desenvolvimento do trabalho profissional. Assim sendo, a um só tempo, é autor e personagem dessa história que ajudou a escrever.

Aprende-se nas pesquisas de Alberti (2015, p. 163), que a partir da ênfase sobre os processos de longa duração, defendidas pela *Escola dos Annales (1929)*, considerava-se “que os relatos pessoais, as histórias de vida e as biografias não contribuíam para o conhecimento do passado, pois são subjetivos, muitas vezes distorcem os fatos e dificilmente seriam representativos de uma época ou de um grupo”. Essas convicções, prossegue a intelectual, sofreram modificações e contempla:

[...] temas contemporâneos foram incorporados à História, chegando-se a estabelecer um novo campo, que recebeu o nome de História do tempo presente; passou-se a valorizar também a análise qualitativa, e o relato pessoal deixou de ser visto como exclusivo de seu autor, tornando-se capaz de transmitir uma experiência coletiva, uma visão de mundo tornada possível em determinada configuração histórica e social (ALBERTI, 2015, p. 163).

Neste contexto, acompanha-se, a partir da leitura de Alberti (2015), que uma das principais riquezas das entrevistas de História Oral está em permitir o estudo das formas, saber como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, incluindo situações de aprendizado e decisões estratégicas. Assim, argumenta:

[...] A História Oral é hoje um caminho interessante para se conhecer e registrar as múltiplas possibilidades que se manifestam e dão sentido a formas de vida e escolhas de diferentes grupos sociais. [...] está afinada com as novas tendências de pesquisa nas ciências humanas, que reconhecem as múltiplas influências a que estão submetidos os diferentes grupos no mundo globalizado (ALBERTI, 2015, p.164).

Concordo com Alberti (2015), quando afirma que a entrevista de história de vida pode conter descrições bastante fidedignas das ações cotidianas, podendo inclusive auxiliar na investigação de História de instituições, tanto públicas como privadas. Acompanho o argumento da pesquisadora:

[...] Se no início, “grande parte das críticas que o método sofreu referia-se às distorções’ da memória, ao fato de não se poder confiar no relato do entrevistado, carregado de subjetividade. Hoje considera-se que a análise dessas “distorções” pode levar à melhor compreensão dos valores coletivos e das próprias ações de um grupo (ALBERTI, 2015, p. 166).

Foi interesse deste pesquisador, ao entrelaçar os caminhos que conduzam a análise e escrita desta Tese, adotar a postura e sugestão de Grazziotin (2012), quando a intelectual sugere:

Como um detetive, o pesquisador sai à procura de pistas, vestígios, achados para construir uma narrativa. Inúmeros fios e fragmentos vão formar a tessitura de suas pesquisas, que implica diretamente na produção dos achados e na análise da problemática produzida nessa operação intelectual intensa que é o ato de pesquisar (GRAZZIOTIN, 2012, p. 8).

Deste modo, almejei, ao mergulhar na tarefa de garimpagem de “pistas, vestígios, achados” que certamente emergirão dos acontecimentos revelados nas narrativas de histórias de vida dos professores engenheiros, absorver contribuições relevantes na escritura da Tese, revisitando a trajetória histórica, temática de estudos dessa historiografia.

A partir dessas considerações, trabalho entrevistas compostas de perguntas abertas, permitindo ao participante a oportunidade de responder sobre o tema, de forma livre e sem amarras.

A escolha recaiu sobre os colaboradores, cujo convite a participar da pesquisa se deu pessoalmente. A resposta com a confirmação ocorreu por e-mail, em forma de convite, seguido de esclarecimentos sobre os critérios para essa escolha, incluindo-se, certamente, a temática, os objetivos e a metodologia proposta na investigação. A escolha por essa forma de contato inicial através de convite informal e posteriormente o contato por e-mail se justifica por acreditar que, caso algum(a) convidado(a) não concorde em participar da pesquisa, sentir-se-ia mais à vontade para recuar o convite.

Por outro lado, a geração dos dados se efetivou, inicialmente, a partir de um encontro presencial agendado individualmente por e-mail. Neste encontro, os engenheiros professores preencheram uma ficha com questões fechadas, com o

objetivo de recolher informações básicas sobre o perfil pessoal e profissional, tais como: número de contato (móvel e fixo), lotação, dentre outras informações que facilitasse um possível contato. Também foram observadas, questões do *currículo lattes* dos participantes, tudo isso após anuência, por escrito, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado por todos os colaboradores participantes.

Após esse primeiro encontro, aconteceram as entrevistas abertas, agendadas previamente e realizadas individualmente. As entrevistas foram realizadas em lugar neutro, de fácil controle do entrevistado, com a finalidade de colocar o informante, interlocutor da pesquisa mais à vontade e permitir-lhe também uma melhor gestão do tempo, caso a entrevista fosse longa.

Foi elaborado um roteiro de entrevista, a fim de não se perder em perguntas aleatórias, irrelevantes para a pesquisa. As entrevistas aconteceram após autorização por escrito, gravadas em áudio e posteriormente transcritas para autorização do entrevistado na transcrição final.

Inicialmente o preenchimento no diário de campo, as informações básicas de praxe, tais como: nome completo, endereço, contatos, Registro Geral, Cadastro de Pessoa Física, graduação, ano de graduação, instituição, pós-graduação, ano de ingresso na UFPI, ano de desligamento (se aposentado). Em seguida, gravador de áudio acionado, segue-se a pergunta que nortearia todo o percurso narrativo do colaborador participante, conforme pode ser visto no Quadro 2, a seguir.

No decorrer da entrevista, foram previstas perguntas de “lembranças” que seriam introduzidas apenas se o entrevistado não as tivesse referido nas respostas da primeira questão. Sobre essas lembranças que têm o objetivo de acionar o “gatilho” da memória do entrevistado para determinado assunto de interesse do pesquisador, orienta Guerra (2006, p. 53), “nem o modo de perguntar nem a ordem das perguntas é importante, pois o apelo à racionalidade do ator permite a proximidade no vocabulário e a sequência”. Para essa estudiosa portuguesa, tendo em vista que em vários casos o investigador é o mesmo que concebeu a pesquisa, e, portanto, o roteiro que norteará a entrevista, já o conhece perfeitamente e têm-no memorizado. “Essa memorização permite seguir o discurso do entrevistado na sua lógica própria sem preocupação com a ordem do questionamento, introduzindo as

perguntas de ‘lembranças’ quando oportuno, assemelhando-se a entrevista a uma conversa informal e fluida (GUERRA, 2006, p. 53).

Quadro 2 - Roteiro da Entrevista Narrativa com os Professores Colaboradores

Questão norteadora	Obs.: As intervenções a seguir só devem ser formuladas se não forem relatadas, de pronto, pelo professor entrevistado, quando da narrativa referente à primeira questão
<p><i>1ª questão:</i></p> <p>Professor(a), gostaria que narrasse sua experiência no Centro de Tecnologia da UFPI. Desde seu encontro com a docência até os dias de hoje, realçando o que contribui para sua atuação em sala de aula. E, ainda, como acompanhou a trajetória histórica do Centro de Tecnologia, e de quais investimentos se apropriou no desenvolvimento de seu percurso profissional docente, no âmbito da instituição?</p>	<p>Se for conveniente, e sem alterar a lógica na condução do raciocínio do informante, o entrevistador faz intervenções abordando os seguintes temas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experiência da primeira aula - Experiência docente antes da UFPI - Experiência profissional antes da UFPI - Cenário acadêmico nos primeiros anos do CT - As primeiras turmas do CT - O processo de avaliação discente e docente - A participação na Gestão CT/UFPI - A participação na política CT/UFPI - A participação na criação de cursos CT/UFPI - O impacto do Programa REUNI <p>Obs.:</p> <p><i>Por se tratar de entrevista narrativa, o presente roteiro é apenas um possível demonstrativo de algumas das questões que serão tratadas durante a conversa.</i></p>

Fonte: Elaboração do Autor.

No entanto, quanto menor for a intervenção do entrevistador, orienta Guerra (2006, p. 51), “maior será a riqueza do material recolhido, dado que a lógica e a realidade do informante emergirão mais intactas e menos influenciadas pelas perguntas”.

Após as entrevistas serem transcritas e devidamente autorizadas pelos colaboradores, seguiram tratadas com base em estudos sobre pesquisa qualitativa de Guerra (2006), em que, a partir da utilização de ideias de categorização de

análise do conteúdo, foram examinadas, confrontadas, organizadas e classificadas em unidades temáticas.

As fontes

As fontes de pesquisas desse estudo foram produzidas a partir do registro de relatos de professores, no tocante às experiências impressas nas suas trajetórias de formação acadêmica e profissional. Compreendo que ao narrar seus percursos formativos, os professores refletiram sobre sua atuação em sala de aula e sobre o processo de constituição de sua identidade profissional.

Sobre fontes para uma história da educação, orienta Lopes (2010), "as fontes estão aí, disponíveis, abundantes ou parcas, eloquentes ou silenciosas". A autora complementa:

Mas elas estão também indisponíveis: é preciso que alguém vá atrás delas, e um historiador só faz isso se tiver um problema ou, no mínimo, um tema de pesquisa. De saída, o que determina quais serão as fontes é exatamente isso: o problema em questão. E, então, começa um árduo trabalho... (LOPES, 2010, p. 66).

Ao tratar-se da escolha metodológica pela História Oral com a escuta analítica das entrevistas, como é o caso da presente pesquisa, se faz necessário ao pesquisador ter consciência que:

Ao escutar esse outro, escuta-se a si: os questionamentos sobre o problema, os próprios preconceitos, as angústias e as dúvidas que as declarações vão provocando, as inseguranças de uma teoria mal assimilada... Todas essas coisas fazem parte desse temido e desejado processo de produção do conhecimento (LOPES, 2010, p. 76).

Isso posto, além das narrativas pessoal e profissional dos engenheiros professores como objeto de estudo dessa investigação, estudei também registros oficiais, Atas, Resoluções, Portarias, Relatórios, acervos particulares, reportagens, jornais, fotografias, depoimentos, plantas arquitetônicas e registros interpretativos deste pesquisador, observados no Diário de Campo. Foram consultados documentos, como editais, licitações, registros iconográficos, tabelas, gráficos, informações acerca da ampliação do espaço físico e áreas construídas. Complementos necessários ao melhor entendimento dos dados pesquisados.

Pode-se inferir e crer que muitos dos participantes, atores desse processo de pesquisa, encontram-se em atividade, o que favorece o presente projeto, quanto ao

levantamento das narrativas de História de Vida, linha de investigação que a pesquisa adota.

1.5 Entre trajetórias e vidas de professores

Ao pesquisar sobre os professores e suas histórias da vida, António Nóvoa (1995, p. 15) afirma que “o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor”. Pensando desta maneira, este professor/pessoa pede permissão ao ilustrado pesquisador português, para desnudar-se dos trajes que o travestiram em professor pesquisador e assumir, por meio de lembranças e evocações de memórias, as vestes simples do professor caminhante, que durante quase quatro décadas transitou no mesmo cenário desses colaboradores que agora são os interlocutores deste trabalho historiográfico.

Certamente, percurso de rememoração pessoal ao encontro de passagens entrelaçadas de lembranças múltiplas das quais compartilhei. Ao revisitar caminhos percorridos pela memória, seguramente partilhei momentos vivenciados com todos os co-partícipes dessa história. Aqui uns, acolá outros, uns mais próximos, outros mais distantes, mas certamente todos. Maurice Halbwachs (2004, p. 14) ajuda a situar a reconstituição da memória coletiva, por esse caminhar individual da memória, esclarecendo que “a sucessão dos eventos individuais, da qual resultam mudanças que se produzem em nossas relações com os grupos com os quais estamos misturados e as relações que se estabelecem entre esses grupos”.

A história que se recontou foi também a história de cada um desses colaboradores, a história coletiva reconstituída por lembranças individuais. Segundo Halbwachs, nós nunca estamos sós, as nossas lembranças permanecem coletivas, “elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e com objetos que só nós vimos. É porque, em realidade, nunca estamos sós”. Nesse sentido, aprendi que as nossas lembranças sempre ocuparam o mesmo espaço de memória:

[...] É sobre o espaço, sobre nosso espaço – aquele que ocupamos, por onde sempre passamos, ao qual sempre temos acesso, e que em todo o caso, nossa imaginação ou nosso pensamento é a cada momento capaz de reconstruir- que devemos voltar nossa atenção; é sobre ele que nosso pensamento deve se fixar, para que reapareça esta ou aquela categoria de lembranças (HALBWACHS, 2004, p. 143).

Neste contexto, Halbwachs chama a atenção para a função da memória coletiva de reforçar ou constituir um sentimento de pertinência a um grupo, classe ou categoria que participa de um passado comum. Esse sentimento de pertinência de um grupo é reforçado pela memória compartilhada. Segundo a professora Cecília Cortez Souza (2000, p. 15), “a memória cria um imaginário histórico, definido pela apropriação pessoal e pela doação de um sentido peculiar a uma determinada trajetória de contato e de construção de um patrimônio cultural comum”.

Eu quis, mais uma vez, percorrer essas passagens de nossas memórias e as lembranças dos parceiros colaboradores, revisitando os blocos dos galpões de Serviços Gerais que serviram de abrigo aos primeiros momentos do CT. Caminhando em seus corredores; frequentando as salas de professores, embora em pequenos espaços, mas de elevado sentimento de acolhida, principalmente aos iniciantes da profissão docente; reviver a emoção da primeira aula; os encontros de articulação política em acalouradas discussões; reconstituir o percurso de lutas pela criação de novos cursos; perceber novamente a emoção da construção do prédio novo do Centro de Tecnologia; ressignificar a emoção da chegada dos novos cursos de Engenharia; voltar a enfrentar os desafios sempre inovadores da sala de aula, em todas as suas mais variadas formas e significados, enfim, reencontrar essa história.

Por minha vez, revisei a história não apenas em consulta a documentos, mas apoiado no pensamento de que “a memória, quer esteja depositada nas outras pessoas, nas bibliotecas, nos computadores, ou na redes de informática, torna-se letra morta quando não há possibilidades ou meios de acioná-la, quando inexistente desejo, conhecimento e forma de evocar, na cena da sala de aula, a existência e significado desse patrimônio cultural” (SOUZA, 2000, p. 23).

Assim, é no compartilhamento das memórias e no encadeamento das lembranças individuais que, como fios que se entrelaçam, deram cor e forma à tessitura do tecido coletivo da reconstituição historiográfica do Centro de Tecnologia.

Ao apontar “novos problemas, novos objetos e novas abordagens” para visitar o passado, Peter Burke (1997, p. 22) referia-se à história associada à chamada *École des Annales*, a nova história cultural, estabelecendo, dessa maneira, um largo campo de possibilidades. Em seus estudos e contribuições, observe-se este exemplo: “Uma história da educação vista de baixo deveria deslocar-se dos ministros teóricos da educação para os professores comuns”. A expressão “vista de

baixo” aqui colocada, desafia o historiador a debruçar-se sobre o passado com outros olhares. Pressupõe que é dever do observador optar em reconstituir a história vista de baixo ou de outro ângulo que melhor perceba sua investigação.

Contribui para enriquecer essa discussão a posição crítica de Alberti (2015):

[...] algumas práticas e crenças da chamada História Oral “militante” levaram a equívocos que convêm evitar. O primeiro deles consiste em considerar que o relato que resulta da entrevista de História Oral já é a própria história, e não apenas uma fonte que, como todas as fontes, necessita de interpretação e análise (ALBERTI, 2015, p. 158).

Outro equívoco, aponta Verena Alberti (2015), é a polarização do tipo História “de baixo” versus História “de cima” que contribui para diluir a própria especificidade e relevância da História Oral, ou seja:

[...] a de permitir o registro e o estudo da experiência de um número cada vez maior de grupos, e não apenas dos que se situam em uma posição ou outra em uma escala social (ALBERTI, 2015, p. 159).

Na contribuição de Le Goff (2003), “é preciso delimitar, explicar as lacunas, os silêncios da história, e assentá-la tanto sobre esses vazios, quanto sobre os cheios que sobreviveram” (LE GOFF, 2003), p. 54).

Nesse sentido, eu quis reescrever a história, consultando não apenas os documentos de registros oficiais dos acontecimentos vividos, uma “história oficial escritas pelos ministros da educação”. Mas como sugere Burke (1997), convidar para revisitar comigo a história que se reconta, sob o olhar dos participantes, antes anônimos, no entanto legítimos colaboradores co-partícipes do percurso de reconstituição historiográfica deste trabalho de pesquisa.

Observe-se, a seguir, os participantes que ajudaram a tecer esta fase da História do CT/UFPI, por meio de suas histórias de vida.

- **Professor Ozildo** concedeu a primeira entrevista narrativa. Participou dos primeiros momentos de criação do Centro de Tecnologia-CT, e logo acompanhou toda a trajetória histórica do Centro de Tecnologia. Atualmente está aposentado.

ENTRE TRAJETÓRIAS E VIDAS DE PROFESSORES: HISTÓRIA DO CENTRO DE TECNOLOGIA DA UFPI (1975 – 2007)	
COLABORADORES DA PESQUISA	
	<p>PROF. JOSÉ OZILDO DE MOURA TEMPO DE DOCENCIA: 40 ANOS</p> <p>Possui graduação em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Pernambuco(1975) e mestrado em Ciências Geodésicas pela Universidade Federal do Paraná(1981). Professor Aposentado Adjunto 4 da Universidade Federal do Piauí.</p>
ENTREVISTA NARRATIVA – EN1	FRAGMENTOS DE NARRATIVA
<p>[...]Os problemas surgidos em sala de aula são situações que servem para nortear a melhor solução para uma boa prática. Reformular as aulas e rever o plano de curso servem para adequar o aprendizado aos avanços realizados pela ciência, as inovações tecnológicas e ao mercado de trabalho atual (p.4). [...]Mas dentro desses quarenta anos de atuação como profissional docente, sempre procurei tratar o aluno com respeito e exigir respeito também. Respeitar sobretudo, os alunos como pessoas, como cidadãos, lição que aprendi desde cedo com meus pais a partir da educação familiar que recebi em casa. O professor sabe que ministrou uma boa aula, quando desperta no aluno sua atenção (p.4). [...]Na política aqui dentro do Centro de Tecnologia, todos já sabiam que eu quando participava de uma comissão, agia com isenção. Eu nunca participei de qualquer comissão para “beneficiar” candidato A ou B. Isso fazia com que meu nome sempre aparecesse porque as partes envolvidas (no caso de eleição por exemplo), tinham conhecimento que eu era uma pessoa isenta, sempre pautei por agir assim, fiz isso durante toda minha vida profissional (p.5).</p>	

- **Professor Hélio** foi selecionado sob a égide do Programa de Expansão. Traz características bastante comuns entre os novos professores, a experiência de pesquisa acadêmica e a convicção de crescimento profissional pela qualificação docente.

ENTRE TRAJETÓRIAS E VIDAS DE PROFESSORES: HISTÓRIA DO CENTRO DE TECNOLOGIA DA UFPI (1975 – 2007)	
COLABORADORES DA PESQUISA	
	<p>PROF. HÉLIO CAVALCANTI ALBUQUERQUE NETO TEMPO DE DOCENCIA: 6 ANOS</p> <p>Possui graduação em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Campina Grande (2010) e doutorado em Segurança e Saúde Ocupacionais da Universidade do Porto (2017), atualmente é líder do Grupo de Estudos em Segurança e Saúde no Trabalho (GESEST) e coordenador da Especialização de Engenharia de Segurança do Trabalho da Universidade Federal do Piauí. Atua principalmente nos seguintes temas: ambiente térmico, ergonomia e controle da qualidade.</p>
ENTREVISTA NARRATIVA – EN2	FRAGMENTOS DE NARRATIVA
<p>[...]Minha aula pode ser interrompida a qualquer momento, e, eu quero que seja assim, eu prefiro assim. E o processo de interação professor x aluno vai evoluindo e com o passar do tempo os alunos vão de “soltando” mais. Porque, no futuro profissional o aluno vai trabalhar com Engenharia de Produção[...] e vai ter que lidar com pessoas. E a antiga ideia de que o engenheiro mandava e a equipe obedecia, já passou. Essa é uma ideia errada, já foi! Hoje esse é um conceito ultrapassado. Antigamente poderia ser, hoje não mais. A empresa moderna quer uma pessoa dinâmica, proativa. A empresa não quer contratar uma pessoa brilhante puramente técnica. Possuir o IRA (Índice de Rendimento Acadêmico) de nove e tanto, mas se a pessoa não tem a capacidade de comunicação, não será selecionado (p.5). [...]Agora eu vou elogiar meu curso! No Curso de Engenharia de Produção, as pessoas, elas se comunicam, um corpo docente harmonioso, muito tranquilo. Todos os ex-Coordenadores estão sempre em contato, em harmonia, assim há sempre uma troca de experiência entre nós docentesA sala de aula é boa isso me dá um bom portfólio, e você estreita laços. Pois quando você é Coordenador e tem que gerir a todos, você torna-se mais próximo das pessoas. Fui contratado na UFPI em abril / 2014 e em outubro / 2016, assumi a Coordenação do Curso. O cargo de gestão facilitou bastante o contato com os outros professores. Eu obviamente, queria ouvir a todos, pois tinha pouco tempo de UFPI e queria conhecê-los, e isso nos aproximou muito (p.6).</p>	

- **Professor Rafael** foi o primeiro contratado para o Curso de Engenharia Elétrica, Articulou a implantação do Mestrado em Engenharia Elétrica, o primeiro curso *stricto sensu* do Centro de Tecnologia.

ENTRE TRAJETÓRIAS E VIDAS DE PROFESSORES: HISTÓRIA DO CENTRO DE TECNOLOGIA DA UFPI (1975 – 2007)	
COLABORADORES DA PESQUISA	
	<p>PROF. RAFAEL ROCHA MATIAS</p> <p>TEMPO DE DOCENCIA: 10 ANOS</p> <p>Possui graduação em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal da Paraíba (2005), mestrado em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Campina Grande (2007) e doutorado em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Campina Grande (2012). Atualmente é professor de ensino superior da Universidade Federal do Piauí. Vice-Diretor do Centro de Tecnologia. Tem experiência na área de Engenharia Elétrica, com ênfase em Eletrônica Industrial e acionamentos de máquinas elétricas.</p>
ENTREVISTA NARRATIVA – EN3	FRAGMENTOS DE NARRATIVA
<p>[...]No primeiro dia de aula, no Plano de Curso eu informo que eles farão um projeto que envolva o conteúdo e que eles usem a criatividade e desenvolvam da maneira que quiserem. Eles desenvolvem essa tarefa, porém antes da apresentação final apresentam a proposta para minha aprovação e acompanhamento. Esse modelo de avaliação é muito importante porque envolve um aspecto prático de engenharia, motiva o aluno, pois eles vão atrás de alguma coisa que eles gostariam de fazer e isso os torna motivados e interessados (p.5). [...]Essa experiência [gestão] me ajudou a crescer enquanto docente pois quando você está na sala de aula e percebe alguns problemas estruturais, pode imaginar o trabalho que o gestor está tendo para que tudo funcione bem. Então à medida que você participa da gestão começa a perceber esse tipo de problema com outros olhos. Digo sempre a meus alunos – ser engenheiro é identificar o problema e encontrar a solução. Assim, quando você passou pela atividade de gestão você começa a ter, digamos, uma tolerância maior com esses pequenos problemas, por entender que isso acontece não por má vontade do gestor (p.5) [...]Cabe ao professor desenvolver estratégias para que o aluno interaja em sala de aula. Que ele se sinta à vontade de perguntar, de falar suas dúvidas. Alguns alunos são tímidos e guardam para si a dúvida. Eu digo, pode perguntar – se você fizer uma pergunta boba, se preocupe não, o máximo que pode acontecer é o pessoal dar risada, mas isso faz parte da vida. A gente tem que dar uma boa risada de vez quando! (p.4)</p>	

- **Professor José Geraldo** foi o primeiro docente contratado para o Curso de Engenharia Civil no CT com titulação de Mestre. Seu trabalho o alçou a outras esferas de atuação profissional fora dos limites da UFPI.

ENTRE TRAJETÓRIAS E VIDAS DE PROFESSORES: HISTÓRIA DO CENTRO DE TECNOLOGIA DA UFPI (1975 – 2007)	
COLABORADORES DA PESQUISA	
	<p>PROF. JOSÉ GERALDO DE OLIVEIRA FERRO</p> <p>TEMPO DE DOCENCIA: 22 ANOS</p> <p>Possui graduação em Engenharia Civil pela Escola de Engenharia do Maranhão (1973) e mestrado em Engenharia Civil pela Universidade Federal da Paraíba(1975). Professor Aposentado da UFPI. Atualmente é Cargo Comissionado da Prefeitura Municipal de Teresina.</p>
ENTREVISTA NARRATIVA – EN4	FRAGMENTOS DE NARRATIVA
<p>[...]A minha vida de professor foi quem me conduziu por esses caminhos. Foi minha atuação como professor que me levou a receber o convite para trabalhar na Prefeitura e ser Secretário do Município de Teresina. Pois como eu tinha conhecimento técnico razoavelmente embasado, sólido, lá na PMT eu pude pôr em prática muitos conhecimentos que eu tinha na teoria, mas não tinha ainda posto na prática por conta de minha própria situação de professor, que não permitia isso. Então, eu acho que a vida docente me deu muita facilidade no exercício de minha função de Secretário que exerci durante todo esse tempo (p.4). [...]E era muito gratificante dar aulas na parte prática para aqueles ‘meninos’ estudantes de engenharia. Eu não deixava, aliás nunca deixei, me fazer substituir por laboratorista, porque eu próprio ia dar as minhas aulas práticas. Porque eu achava que era de suma importância para o aluno, não só ver a coisa na prática, mas o porquê daquilo está sendo feito, para que aquilo está sendo feito. Para mim era muito gratificante as aulas práticas de laboratório (p.5). [...]Uma prova individual onde eu sempre fui muito rigoroso quanto a isso, pois quando o aluno se propõe a ser engenheiro tem que ter responsabilidade, saber o que está fazendo e porque está fazendo. De modo que eu tinha muito zelo por esse momento de avaliação, era muito cioso disso. Acho que o engenheiro deve levar muito a sério sua formação (p.5).</p>	

- **Professor Aderson** é egresso da Primeira Turma de Engenharia de Agrimensura. Retorna ao Centro de Tecnologia, por concurso público, tendo ocupado vários cargos na Administração Superior.

ENTRE TRAJETÓRIAS E VIDAS DE PROFESSORES: HISTÓRIA DO CENTRO DE TECNOLOGIA DA UFPI (1975 – 2007)

COLABORADORES DA PESQUISA



PROF. ANTÔNIO ADERSON DOS REIS FILHO

TEMPO DE DOCENCIA: 37 ANOS

Possui graduação em Engenharia de Agrimensura - UFPI (1978), Mestrado-UFPR (1982) e Doutorado em Geografia (Organização do Espaço) - UFMG (2012). Diretor do Núcleo de Processamento de Dados da UFPI (2000/2003), Pró-Reitor de Extensão da UFPI (2004/2007). Professor Associado da UFPI. Tem experiência na área de Geociências, com ênfase em Fotogrametria, atuando principalmente nos seguintes temas: cartografia, informática, geoprocessamento, fotogrametria e fotointerpretação.

ENTREVISTA NARRATIVA – ENS

FRAGMENTOS DE NARRATIVA

[...] Sou feliz, não apenas pelo fato de ser professor, mas entendo que a felicidade comporta seis sentidos, os cinco sentidos: tato, olfato, visão, audição, paladar e o sexto sentido é o amor. Esse sublime sentimento que a gente tem pela vida, pelas pessoas. E isso me faz feliz. E quando a gente escolhe o magistério como opção, definimos um caminho a seguir. Essa escolha considera: talvez a gente não queira ser rico; ser mais importante na vida; ser um empresário; ser um político, mas faz uma opção de seguir uma trajetória de fazer o que gosta. E, diga-se de passagem, a docência foi escolhida durante o percurso, pois nunca imaginei ser professor, mas aos poucos fui me adaptando e gostando do que faço (p.5). [...]Eu aprendi isso enquanto gestor, e olhe que tive a oportunidade de ocupar vários cargos de gestão na UFPI; Coordenador de Curso, Chefe de Departamento, Coordenador do Núcleo de Engenharia de Sistemas, Diretor do Núcleo de Processamento de Dados, Pró-Reitor de Extensão. Quer dizer, só não ocupei o cargo de Reitor. As experiências adquiridas no exercício dessas funções me mostraram a realidade da gestão na Administração Superior. Onde eu pude colaborar, evidentemente, em ocupar todos esses espaços, era porque estava dando certo como gestor, caso contrário, teria ocupado apenas o primeiro cargo. Então eu acredito que tenha colaborado e contribuído para o crescimento do Centro de Tecnologia e da UFPI (p.5).

- **Professora Nícia** é arquiteta e urbanista, é também a primeira mulher a ocupar a Diretoria do Centro de Tecnologia-CT. Defensora ferrenha dos interesses do Centro. Articulada e dotada de capacidade de argumentação.

ENTRE TRAJETÓRIAS E VIDAS DE PROFESSORES: HISTÓRIA DO CENTRO DE TECNOLOGIA DA UFPI (1975 – 2007)

COLABORADORES DA PESQUISA



PROF.ª. NÍCIA BEZERRA FORMIGA LEITE

TEMPO DE DOCENCIA: 14 ANOS

Possui Graduação em Arquitetura e Urbanismo pela UFPB (1993), Especialização em Planejamento Municipal (2000), e Mestrado em Engenharia Civil pela UFV (2004), Doutora em Geografia pela UFMG (2013). Professora Adjunta e Diretora do Centro de Tecnologia (UFPI). Tem experiência na área de Arquitetura e Urbanismo, com ênfase em Planejamento e Projetos de Urbanismo, atuando principalmente nos seguintes temas: planejamento urbano, planejamento municipal, urbanismo, desenho urbano e acessibilidade.

ENTREVISTA NARRATIVA – ENG

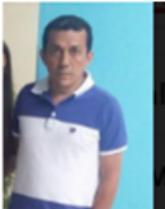
FRAGMENTOS DE NARRATIVA

[...]Depois fiz o Concurso de Professor Substituto da UFV e fui professora por dois anos e foi quando a “mosquinha azul” da docência me picou. Gostei desse outro lado da profissão que eu não conhecia ainda, fiquei fascinada pela docência, isso de que “a gente aprende mais quando ensina”. Realmente comecei a me envolver e passar o conhecimento mesmo que não tivesse ainda o mestrado, mas achei a experiência muito interessante e motivadora. Então essa participação junto aos alunos, a oportunidade de crescer junto com eles, isso me marcou realmente (p.2). [...]Apesar de muita gente dizer que se envolver em política não é bom, mas eu digo: a política está sempre presente em nossas vidas. Nós somos políticos todos os dias, então precisamos saber conversar, conhecer para crescer, de modo que participar da política no universo da universidade é importante tanto para a formação pessoal do professor, como também para que você passe seus posicionamentos e atitudes para os discentes. Porque todo professor se torna uma referência para seus alunos (p.6) [...]Acho que o Centro de Tecnologia da UFPI, cresceu bastante e cresceu por mérito de nossos professores, técnicos e daqueles professores pioneiros do início da criação do Centro de Tecnologia, responsáveis por chegarmos até o que somos hoje. Isso é muito bom! Essa é a mensagem que eu queria deixar (p.9).

- **Professora Maria de Lourdes** foi contratada nos primeiros momentos de reconhecimento do curso. Tem como uma de suas características o comprometimento com o Curso de Engenharia Civil. É uma das referências técnicas nas disciplinas que ministra.

ENTRE TRAJETÓRIAS E VIDAS DE PROFESSORES: HISTÓRIA DO CENTRO DE TECNOLOGIA DA UFPI (1975 – 2007)	
COLABORADORES DA PESQUISA	
	<p>PROF.ª. MARIA DE LOURDES TEIXEIRA MOREIRA TEMPO DE DOCENCIA: 39 ANOS</p> <p>Possui graduação em Engenharia Civil pela Universidade Federal da Bahia (1978), mestrado em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1981) e doutorado em Engenharia de Estruturas pela Universidade de São Paulo (2009). Atualmente é professora associada da Universidade Federal do Piauí. Tem experiência na área de Engenharia Civil, com ênfase em Mecânica Computacional, atuando também na área de estruturas de concreto.</p>
ENTREVISTA NARRATIVA – EN7	FRAGMENTOS DE NARRATIVA
<p>[...]Porque o computador opera com os dados que você informa, mas quem disse que você mandou a máquina processar o que você queria? O resultado encontrado, afinal, você é que tem que julgar, ter o espírito crítico para saber se esse resultado é coerente com a situação real (p.4) [...]Acho que fui recebida com carinho pela turma, eles entenderam que um professor iniciante tem algumas dificuldades, mas desde aquela primeira turma até "a professora que ensina a amar a engenharia", eu de fato, tenho essa preocupação de fazer os alunos gostarem do curso e aconteceu até um deles chegar para mim e falar: Professora, a senhora salvou meu Curso, porque, continuou ele, estava desestimulado com o curso, mas a partir do momento que fui seu aluno passei a gostar do Curso de Engenharia Civil (p.7). [...]E cito um caso que me emocionou muito, quando tivemos um formando em Engenharia Civil, inclusive temos grau de parentesco, pois é meu sobrinho e quando ele me entregou o Convite de Formatura disse uma coisa que me deixou felicíssima, "Para a professora que ensina a amar a Engenharia". Isso é maravilhoso, porque eu acho que é isso mesmo que eu tento passar para os alunos. Porque de fato, é essa parte de ser professor que me cativa e motiva mais. Pensar que você vai em uma obra, quando ainda no início, quando não há nada ainda, algumas árvores talvez, então você acompanha a obra ser construída, crescendo, se transformando, realizando um sonho que alguém idealizou, tudo bonito, tecnicamente correto, é muito bom e gratificante. É a realização profissional (p.4).</p>	

- **Professor Firmo** é responsável pelo projeto de criação do Curso de Engenharia Mecânica do CT/UFPI. Participou ativamente nos momentos de muito trabalho que antecederam a viabilização do curso, desde os primeiros estudos à implantação nos períodos iniciais.

ENTRE TRAJETÓRIAS E VIDAS DE PROFESSORES: HISTÓRIA DO CENTRO DE TECNOLOGIA DA UFPI (1975 – 2007)	
COLABORADORES DA PESQUISA	
	<p>PROF. FRANCISCO FIRMO DE SOUSA MOURA TEMPO DE DOCENCIA: 21 ANOS</p> <p>Possui graduação em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal da Paraíba (1989), Especialização em Engenharia de Segurança do trabalho (2000), Mestrado em Engenharia de Produção pela Universidade Federal do Amazonas (2002), Doutorando em Engenharia Mecânica pela UNICAMP (em andamento), Atualmente é professor da Universidade Federal do Piauí. Tem experiência na área de Engenharia Mecânica, Engenharia de Produção, Engenharia de Segurança do Trabalho.</p>
ENTREVISTA NARRATIVA – EN8	FRAGMENTOS DE NARRATIVA
<p>[...]A experiência é importante sim. [...]Para que o aluno volte a ter atenção à nossa aula, a gente quebra a monotonia de resolução de fórmulas e os desperta contando histórias da vida prática de engenheiro, tipo: em uma Fábrica X as instalações elétricas para atender uma alteração na demanda de carga, necessitou de um transformador tal; em uma Indústria Y foi instalado um portão eletrônico acionado por um motor dessa maneira... aí a gente nota que o aluno desperta e volta para sua aula (p.3) [...]Hoje minha maior preocupação é ministrar uma aula de qualidade, é claro que esse conhecimento administrativo é muito útil quando você vai orientar um aluno, quando ele lhe procura para saber quais disciplinas do Curso, ou outro aluno que já está pretendendo fazer um mestrado. Mas eu estou interessado mesmo é com a qualidade da aula, porque meu julgador não é meu Chefe de Departamento, não é meu Diretor de Centro, nem o Reitor da Universidade, o meu grande julgador é o aluno. Aquela turma de quarenta alunos à sua frente, lhe avaliando desde a roupa que você veste, sua dicção, suas decisões como professor, seu conteúdo e observando até sua postura dentro e fora da sala de aula. De modo que minha grande preocupação é com esses avaliadores que são os meus alunos (p.4).</p>	

- **Professor Luís Carlos** é egresso da Primeira Turma de Engenheiros Civis. Por Concurso Público. Retornou ao CT, e mais tarde migrou para o Centro de Ciências da Educação-CCE. Atualmente exerce a função de Diretor do Centro.

ENTRE TRAJETÓRIAS E VIDAS DE PROFESSORES: HISTÓRIA DO CENTRO DE TECNOLOGIA DA UFPI (1975 – 2007)	
COLABORADORES DA PESQUISA	
	<p>PROF. LUÍS CARLOS SALES TEMPO DE DOCENCIA: 34 ANOS</p> <p>Graduado em Engenharia Civil - UFPI (1981), mestrado em Educação- UFPI (1995) e doutorado em Educação- UFRN (1999). Professor Titular da UFPI. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. Experiência na área de Educação, temas: educação, representações sociais, financiamento da educação, política educacional e formação de professores. Assessor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Teresina. Coord. do Fórum Municipal de Educação de Teresina. Diretor do Centro de Ciências da Educação da UFPI.</p>
ENTREVISTA NARRATIVA – EN9	FRAGMENTOS DE NARRATIVA
<p>[...]passei a ser Coordenador do Programa de Pós-Graduação, que à época era chamado de Mestrado em Educação. Esse mestrado estava descredenciado, eu fui "para dentro", praticamente não tinham doutores em Educação: a Profa. Dra Marlene Araújo de Carvalho foi a primeira, eu fui o segundo com a qualificação de Doutor em Educação. O Curso de Mestrado em Educação era formado por professores de outras áreas o que resultou em um descredenciamento, que, em minha gestão, consegui com muito trabalho, sair da nota um, para a nota três, depois para a nota quatro, depois para a nota cinco. Hoje nós temos Doutorado, temos um Curso de Pós-Graduação com nota cinco (p.5). [...]Diferentemente dos conflitos nas obras de engenharia envolvendo pessoas simples, aqui [CCE] é diferente, você tem que saber mediar conflitos, argumentar, ceder, negociar, justificar [...] Lembro quando comecei como Coordenador do Mestrado eu fiz um paralelo: na obra eu lidava com peões, aqui no CCE eu lido com doutores, e, doutores tem suas vaidades, então são formas de gestão diferentes. Você tem doutorado, mas os outros com os quais você está coordenando também são doutores (p.9). [...]Outra experiência que eu acho que adquiri e foi fantástica em minha vida, proporcionada pelo Mestrado em Educação, foi aprender a escrever. Foi aqui na Educação que eu aprendi a escrever, a orientar, posso dizer que escrevo bem. Isso foi uma conquista, que com certeza, se eu estivesse focado apenas como engenheiro, não abraçasse a docência, eu não teria essas habilidades que tenho hoje. Esse aprendizado devo muito à Educação (p.12)</p>	

- **Professor Trindade** é um dos primeiros docentes do Curso de Engenharia Civil. Participou de todos os acontecimentos importantes do Centro de Tecnologia. A consolidação de Engenharia Civil, implantação do prédio novo do CT, criação do Curso de Arquitetura, teve participação efetiva em Conselhos e Comissões.

ENTRE TRAJETÓRIAS E VIDAS DE PROFESSORES: HISTÓRIA DO CENTRO DE TECNOLOGIA DA UFPI (1975 – 2007)	
COLABORADORES DA PESQUISA	
	<p>PROF. ANTÔNIO TRINDADE BARROS TEMPO DE DOCENCIA: 33 ANOS</p> <p>Possui graduação em Engenharia Civil pela Universidade Federal da Paraíba(1974) e especialização em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal da Paraíba(1977). Professor Aposentado da Universidade Federal do Piauí. Tem experiência na área de Engenharia Civil, com ênfase em Construção Civil.</p>
ENTREVISTA NARRATIVA – EN10	FRAGMENTOS DE NARRATIVA
<p>[...]a minha experiência lá atrás como engenheiro de campo me ajudou muito.. Mas eu nunca perdi o contato com o campo da prática da engenharia, o que estava sendo executado no mercado de trabalho, sempre estive próximo da execução de uma obra. O professor e o campo da prática têm que estar sempre em sintonia. O professor que tem esse contato permanente com o campo, pode agregar muito conhecimento e motivação à sua aula se ele tiver a vivência real com o campo, (p.5). [...]Porque se você ficar totalmente isolado na Academia, entre os muros da universidade, você se desatualiza e se distancia da realidade, realidade essa que nos tempos atuais muda em uma velocidade vertiginosa. Principalmente nessa área de Construção Civil, porque eu dizia para meus alunos: eu sou o professor que faço a interface de vocês com o mercado. O que vocês vão fazer nessa disciplina é o que vocês vão fazer lá fora, se forem para a área de Construção Civil (p.5). [...]em minha vida o exercício da docência universitária foi quem me realizou profissionalmente. Aprendi muito na convivência com as pessoas, tem uma coisa muito boa em ser professor é você ser reconhecido por seus alunos. Mesmo você não lembrando o nome deles, eles se lembram de você e estão lhe referenciando, estão lhe reconhecendo. Foi uma experiência muito boa, e, minha vida é completa por ter sido professor (p.7).</p>	

- **Professor Edilberto** único colaborador que não foi professor do Centro de Tecnologia. O convite que culminou em sua participação nessa investigação historiográfica deve-se ao fato de ter coordenado o Programa REUNI na UFPI, de importante contribuição ao Centro de Tecnologia.

ENTRE TRAJETÓRIAS E VIDAS DE PROFESSORES: HISTÓRIA DO CENTRO DE TECNOLOGIA DA UFPI (1975 – 2007)	
COLABORADORES DA PESQUISA	
	PROF. EDILBERTO DUARTE LOPES
	TEMPO DE DOCENCIA: 39 ANOS
	Graduação: Medicina– Universidade do Brasil/1969. Especialização em Pediatria- Instituto de Pediatria Martagão Gesteiro/1970/71; Especialização em Saúde Pública-FIOCRUZ (Convênio UFPI/ Secretaria de Saúde do Estado do Piauí) 1982/83; Especialização em Administração Hospitalar- Faculdade São Camilo – SP/ 1975/76. Ingresso na UFPI: 1982, Aposentadoria: 2009, Pro-Reitor da Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento – PROPLAN/UFPI (1989/1992; 1997/2008; 2012/2015). Coordenador na UFPI do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais- REUNI /2007/2016. Ocupou cargos de direção na UFPI até jan/2020
	ENTREVISTA NARRATIVA – EN11
	FRAGMENTOS DE NARRATIVA
<p>[...]O Ministério da Educação tendo à frente o Ministro Cristóvão Buarque, agendou uma audiência dos reitores com o Presidente da República, reunião essa que ocorreu em setembro de 2004. Na ocasião, o Reitor da UFPI, Prof. Pedro Leopoldino Ferreira Filho (1996/2004) não pode comparecer, e me designou para representar a Universidade Federal do Piauí na reunião que ocorreu no Palácio do Planalto em Brasília-DF, quando o projeto da ANDIFES foi apresentado ao Presidente da República. O Presidente Lula determinou que o Ministério da Educação analisasse aquele documento, verificasse sua viabilidade (p.4). [...]Para ilustrar, uma vez eu vi alguém dizendo que havia duas datas importantes no Estado do Piauí: a primeira, a data de criação do Estado e a segunda a fundação da Universidade Federal do Piauí implantada em 1971. Nessas cinco décadas a UFPI contribuiu para a formação e qualificação de nossa mão de obra, na ampliação da intelectualidade piauiense, para o desenvolvimento do Estado, e na formação dos nossos quadros de dirigentes. Em particular, me sinto muito feliz em ter participado desse trabalho que representa um marco histórico no ensino superior do Estado do Piauí (p.9).</p>	

Após a apresentação da colônia dos colaboradores de pesquisa, retomo à afirmação de Meihy (2010, p. 61) que os considera “grupos que têm traços comuns que marcam um comportamento amplo que os caracteriza”. Atento aos contributos, pois, “como expressão de contemporâneos, a História Oral tem de responder a um sentido de utilidade prática, social e imediata” (MEIHY, 2010, p. 61), especificamente na busca de respostas às indagações que essa pesquisa pretende responder. No entanto, prossegue Meihy (2010):

[...] Isso não quer dizer que ela [História Oral] se esgote no momento da apreensão e da eventual análise das entrevistas. Ela mantém um compromisso de registro permanente que se projeta para o futuro, sugerindo que outros possam vir a usá-la (MEIHY, 2010, p. 17).

Isto posto, foi intenção deste trabalho de pesquisa facilitar para que outros investigadores tenham acesso às informações construídas nas entrevistas narrativas, conforme apresentadas na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 - Entrevista narrativa: quantitativos

Entrevista Narrativa	Colaborador	Nº de páginas	Tempo de Gravação
EN1	José Ozildo de Moura	5	Áudio 1 - 22:28 minutos
EN2	Hélio Cavalcanti Albuquerque Neto	7	Áudio 2.1- 38:07 minutos Áudio 2.1- 20:55 minutos
EN3	Rafael Rocha Matias	8	Áudio 3.1- 31:19 minutos Áudio 3.2- 03:25 minutos
EN4	José Geraldo de Oliveira Ferro	6	Áudio 4 - 29:37 minutos
EN5	Antônio Aderson dos Reis Filho	5	Áudio 5 - 28:18 minutos
EN6	Nícia Bezerra Formiga Leite	8	Áudio 6.1 - 30:51 minutos Áudio 6.2 - 04:55 minutos
EN7	Maria de Lourdes Teixeira Moreira	7	Áudio 7.1 - 31:05 minutos Áudio 7.2 - 00:51 minutos
EN8	Francisco Firmo de Sousa Moura	4	Áudio 8 - 19:37 minutos
EN9	Luís Carlos Sales	11	Áudio 9.1- 31:03 minutos Áudio 9.2 - 30:34 minutos
EN10	Antônio Trindade Barros	6	Áudio 10.1- 31:11 minutos Áudio 10.2 - 02:14 minutos
EN11	Edilberto Duarte Lopes	7	Áudio 11 - 23:22 minutos
	TOTAL	74	6h16 minutos

Fonte: Elaboração do Autor.

Neste cenário, revisitando paisagens, surpreendido por descobertas em desafiantes percursos conduzidos por trajetórias e vidas de professores, ao final, a produção de dados das gravações de áudios, produziu 376³¹ minutos, correspondentes a seis horas e dezesseis minutos, cuja transcrição se condensou em setenta e quatro páginas de material de pesquisa utilizado no trabalho de reconstituição da historiografia do Centro de Tecnologia.

Sendo assim, compreendo que a produção de dados levantados através das entrevistas narrativas dos colaboradores desta pesquisa constitui conteúdo relevante que pode servir de fonte a outros estudiosos da História da Educação.

³¹ O material produzido (áudios e transcrições das entrevistas narrativas de histórias de vida de professores) encontra-se no Núcleo de Educação, História e Memória - NEHME/UFPI e Núcleo de Educação, História e Ensino de Música-NEHEMUS/UFPI, à disposição de pesquisadores interessados.

1.6 Resumo das seções

Pautado pela questão central deste trabalho acadêmico, qual seja: a reconstituição da história do Centro de Tecnologia da UFPI, tendo como objeto de pesquisa as narrativas de trajetórias de vida de engenheiros professores que atuam ou atuaram em cursos de Graduação deste Centro de Ensino, organizei o texto dividindo em quatro seções, acrescidas às “Considerações Introdutórias” e “Considerações Finais”, concluindo a feitura do texto.

O desenvolvimento de cada seção foi todo voltado para a temática do objeto de estudo, resguardadas suas peculiaridades, pois, embora cada uma delas seja composta de partes distintas, todas são essenciais para o entendimento da totalidade da proposta de trabalho.

Nas “Considerações Introdutórias”, procurei identificar com clareza os aspectos do projeto de pesquisa como delimitação do objeto de estudos, justificativa, objetivos, recortes temporal/espacial, referencial teórico, abordando os principais autores que deram sustentação ao trabalho investigativo. Por tratar-se da motivação que gerou esse trabalho historiográfico, ressalte-se que o autor se desnudou do vestuário de pesquisador, e assumiu a caracterização de personagem no cenário em que se desenvolveu a ação do estudo da pesquisa. E, no relato de história de vida, se reconhece partícipe do processo de reconstituição histórica do Centro de Tecnologia da UFPI. Essa seção apresenta também a metodologia adotada, no tocante à produção de dados e apresenta os professores entrevistados colaboradores desse trabalho.

Na sessão seguinte, intitulada “O engenheiro professor: movimento, apropriações e contribuição na trajetória histórica do Centro de Tecnologia”, revisei a história do Centro de Tecnologia, desde sua criação até a mudança para o novo prédio. Encontra-se a reflexão sobre o engenheiro professor, seus desafios, as construções, as apropriações e investimentos na constituição de seu percurso acadêmico para atuar na profissão docente. Entendendo que é na construção da sua trajetória profissional que, ao mesmo tempo, o professor contribui na construção da trajetória do CT, dando seu lugar de fala, ou ainda, o lugar social onde desenvolve sua atividade docente.

Na terceira seção, “Adesão do Centro de Tecnologia ao REUNI”, procurei discorrer sobre a contribuição do Programa de Restruturação no âmbito da UFPI, e,

em particular, as mudanças que ocorreram no CT, em razão das metas propostas de criação de novos cursos, contratação de novos docentes, diretrizes definidas na referida reestruturação. Nesta seção, para melhor ilustrar os escritos, foi resgatada parte da história da UFPI, referente às adesões dos Centros de Ensino ao citado Programa de Expansão. Discuti os números da UFPI, sobretudo no que se relaciona aos investimentos nos demais campi, novos cursos de Graduação, Pós-Graduação, contratação de professores e servidores técnico-administrativos.

A escrita da seção intitulada “A consolidação do Centro de Tecnologia”, se desenvolveu em um cenário acadêmico pós-implantação do Programa de Expansão no Centro de Tecnologia. Essa seção apresenta o Centro em plena atividade de seus novos cursos de Graduação e a chegada de cursos de Mestrado e Doutorado. Há também destaque para a presença feminina nos principais postos de gestão e a contribuição dos professores pioneiros.

Na quinta seção, “Reflexões de categorização em análise de conteúdo: historiografia do Centro de Tecnologia, mediado por distinto viés investigativo”, propus a utilização de ideias de categorização em análise de conteúdo, na apreciação de dados produzidos nas entrevistas narrativas dos colaboradores da pesquisa e sua relação na constituição do percurso historiográfico do Centro de Tecnologia. Verifiquei, ainda, a estatística dos quantitativos que tratam do material produzido nessa investigação. Trouxe quadros sinópticos dos acontecimentos revelados em achados de pesquisa, que ocorreram com menor/menor frequência nas narrativas de história de vida dos colaboradores deste trabalho investigativo. Foi essa reflexão a que realizei nessa seção.

Finalmente, nas “Considerações Finais”, apresentei as conclusões do presente texto. Articulando as seções anteriores, trouxe o resultado conclusivo do trabalho de investigação, observando os resultados que a busca conduziu ao longo do percurso de estudos e descobertas.

2 O ENGENHEIRO PROFESSOR: MOVIMENTO, APROPRIAÇÃO E CONTRIBUIÇÃO NA TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO CENTRO DE TECNOLOGIA

Ao definir como objeto de estudos da pesquisa as narrativas de histórias de vida de professores do Centro de Tecnologia, trago presente não me distanciar dos sujeitos protagonistas das narrativas, posto que se trata da figura do indivíduo engenheiro(a) ou arquiteto(a), desenvolvendo a atividade docente acompanhada por movimentos nem sempre previsíveis. Elaborando construções didáticas para solucionar as mais variadas situações de sala de aula, apropriando-se de conhecimentos para o bom exercício profissional. Ao produzir sua história de vida, torna-se coparticipante da constituição da trajetória histórica do Centro de Ensino. Deste modo, revisito, nesta seção, o percurso histórico do CT, a partir da reflexão sobre a construção da trajetória de vida dos professores colaboradores.

Em recente Dissertação de Mestrado, reconstituí o passado histórico do Centro de Tecnologia em estudo, percorrendo passagens, recolhendo marcas, vestígios, entre sinais e significados, garimpados ao longo do percurso que alimentaram a feitura do texto dissertativo. Recontei acontecimentos históricos, até o momento em que o Centro de Tecnologia encontrava-se regularmente funcionando, em espaço físico composto de modernas instalações, atuando com três cursos superiores de Graduação.

Agora a pesquisa avança significativamente. Propõe recontar a história, reescrevendo um novo momento vivenciado pela comunidade acadêmica em Engenharia. Trata-se de uma nova fase para o Centro de Tecnologia. Fase em que duplicou o número de cursos e se verificou a ampliação dos espaços físicos, para abrigar demandas provocadas por esses novos cursos. Cursos esses que chegaram trazendo a necessidade de espaços para contemplar a contratação de novos professores; novos alunos; novos funcionários técnicos administrativos. Essa nova fase trouxe a concreta viabilidade de implantação de cursos *stricto sensu*, inexistentes no CT, enfim, uma nova etapa de acontecimentos na trajetória do Centro de Tecnologia. É essa história que pretendo reconstituir.

2.1 Fragmentos do movimento histórico

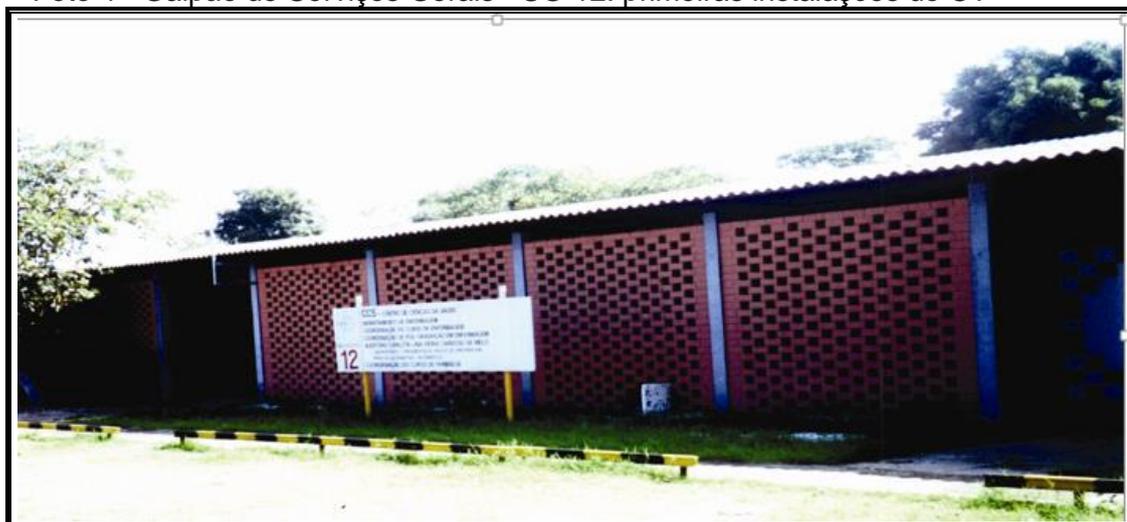
É interesse desse estudo recontar a história, revisitando relatos de narrativas de memórias de professores bacharéis em Engenharia e Arquitetura do Ensino Superior nos cursos de Graduação, ofertados no Centro de Tecnologia da UFPI. Tem como recorte espacial o Centro de Tecnologia-CT, *locus* de atuação dos colaboradores da pesquisa. Entendendo-se que o desenvolvimento docente se realiza conjuntamente, e com base no desenvolvimento da Instituição de Ensino Superior, campo de atuação de seu trabalho. Daí, compreende-se que o escopo de suas histórias de vida é também a história da instituição.

Abordei aspectos que julgo relevantes sobre a trajetória histórica do Centro de Tecnologia da UFPI (CARDOSO, 2017), contemplando o percurso de crescimento acadêmico e estrutural, tema desenvolvido em pesquisa historiográfica de Dissertação de Mestrado defendida anteriormente e complementados a partir desse trabalho.

O surgimento - 1975 A 1978

O surgimento do Centro de Tecnologia, consta do período de 1975 a 1978, período que compreende desde sua criação até o desmembramento da Coordenação de Ciências Agrárias, quando o CT se tornou independente e responsável, exclusivamente, pelo ensino de Graduação de cursos nas áreas de Tecnologia (Foto 4).

Foto 4 - Galpão de Serviços Gerais - SG-12: primeiras instalações do CT



Fonte: Magnaldo de Sá Cardoso - Teresina-PI, out. 2004.

Com base na Resolução do Conselho Diretor da Fundação Universidade Federal do Piauí, ocorre o desmembramento entre as coordenações de Tecnologia e Ciências Agrárias. A Coordenação de Ciências Agrárias tornar-se-ia Centro de Ciências Agrárias (CCA) e o Centro de Tecnologia ganharia novo curso, novas estruturas, com a criação de três departamentos. Conforme Resolução nº 18/78 de 15 de março de 1978:

RESOLUÇÃO Nº 18/78

CONSELHO DIRETOR DA FUNDAÇÃO

Dispõe sobre a **reestruturação do Centro de Tecnologia** e dá outras providências.

O Presidente da Fundação e Reitor da Universidade Federal do Piauí no uso de suas atribuições, tendo em vista decisão do Conselho Diretor e da Fundação em reunião de 15.03.78, e considerando:

- O disposto no art. 18 do Estatuto da FUFPI (Decreto nº 68.531 de 18.05.71);
- Criação do Centro de Ciências Agrárias que absorveu a Coordenação de Ciências Agrárias do Centro de Tecnologia.

RESOLVE:

1. Extinguir a Coordenação de Tecnologia criada através da Resolução nº 38/75;
2. Criar no Centro de Tecnologia (CT) os Departamentos de: Construção Civil; Estruturas; Transportes;
3. Instituir as Coordenações do Curso de Engenharia Civil, Agrimensura e do Curso de Curta Duração – Construção Civil: Edifícios.

[...]

18. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. Teresina, 15 de março de 1978; JOSÉ CAMILLO DA SILVEIRA FILHO; Reitor.

Destaca-se na criação do Centro de Tecnologia a implantação dos Departamentos de Construção Civil, Estruturas e Transportes. Como também a criação das Coordenações dos Cursos de Tecnólogo em Construção Civil: Edifícios de Engenharia de Agrimensura, e a Coordenação do Curso de Engenharia Civil.

Foto 5 - Sala de aula - SG -11: primeiras instalações do CT



Fonte: Magnaldo de Sá Cardoso - Teresina-PI, out. 2004.

A extinção do Curso de Tecnólogo em Construção Civil: Edifícios

Por meio da Resolução n. 90/83 do Conselho Diretor, a UFPI extingue os cursos de tecnólogos. Esta Resolução conferia ao tecnólogo, que ainda não houvesse concluído o curso, a prerrogativa de optar por qualquer outro curso regular oferecido pela UFPI. O texto da citada Resolução não era claro quanto a que área do conhecimento o Tecnólogo postulante à mudança de curso tinha como opção escolher. Sendo assim, ocorreram na UFPI fatos inusitados: os estudantes escolhiam os cursos que eram mais valorizados pelo mercado de trabalho e maior concorrência em concursos vestibulares anteriores. Notadamente os cursos de Medicina, Direito, Odontologia, dentre outros. Como consequência, foram geradas na comunidade universitária, e na opinião pública em geral, críticas contundentes da posição adotada pela UFPI e ratificada pela publicação da referida Resolução nº 90/83, assinada pelo então Reitor da UFPI, o médico Prof. Lineu da Costa Araújo.

A criação do Curso de Arquitetura e Urbanismo

Com a extinção do curso de Tecnólogo em Construção Civil, o Centro de Tecnologia passou a funcionar apenas com os cursos de Engenharia em Agrimensura e Engenharia Civil. Começa-se então, a pensar na criação de novos cursos.

Na busca de novas opções de cursos para o CT, estuda-se a possibilidade da criação dos cursos de Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica e Arquitetura. Após a apresentação de relatórios conclusivos das comissões compostas por professores, nomeadas pelo Diretor do Centro para realizar o estudo de viabilidade e implantação dos cursos. Os relatórios apontaram inviabilidade na fundação de cursos de Engenharia, tendo em vista o cenário acadêmico e profissional existente à época, na UFPI e na comunidade de Engenharia da região. O Centro de Tecnologia decidiu articular-se em defesa da implantação do Curso de Arquitetura e Urbanismo, adiando, assim, a ideia de criação de novos cursos de Engenharia.

Com isso, a Comissão responsável pelos estudos de viabilidade de implantação do Curso de Arquitetura e Urbanismo teve seu trabalho reconhecido quando foi aprovada, por meio da Resolução nº 014 de 05/10/92 do Conselho Universitário da UFPI, autorização para o Vestibular e início do curso, implantado em

1993, no primeiro Vestibular. Posteriormente, o Curso de Arquitetura e Urbanismo foi reconhecido pelo Decreto Lei nº 1234 de 11/03/98.

A partir do ano de 1993, o Centro de Tecnologia funcionava regularmente com os Cursos de Graduação em Engenharia de Agrimensura, Engenharia Civil, e Arquitetura e Urbanismo.

As novas instalações do Centro de Tecnologia

A mudança do Centro de Tecnologia para novas instalações ocorreu a partir do ano de 1998, quando o CT inicia a transferência dos antigos e improvisados galpões, SG-11 e SG-12, para as instalações definitivas de uma moderna construção. Esse período é caracterizado pela consolidação do Curso de Arquitetura e Urbanismo, e o Centro de Tecnologia como um todo. Disponibilizam-se novas salas de aula, modernos equipamentos de apoio pedagógico, Laboratório de Informática, expansão da comunicação interna, através de rede de computadores, Internet, novos espaços de lazer e amplo estacionamento.

A primeira etapa de construção do prédio do CT

O bloco arquitetônico que abriga a Diretoria do Centro de Tecnologia traz afixada à entrada a placa alusiva à primeira etapa de construção do prédio do CT.

Transcrição *ipsis litteris*:

Iniciado: em janeiro de 1995, Reitor: Prof. Charles Carvalho Camillo da Silveira, Vice-Reitor: Prof. Pedro Leopoldino Ferreira Filho, Diretor do CT: Prof. Wilson Martins de Sousa. Inaugurado: em setembro de 1998, Reitor: Prof. Pedro Leopoldino Ferreira Filho, Vice-Reitor: Prof. Rômulo Gayoso Castelo Branco, Diretor do CT: Prof. Paulo de Tarso Cronemberger Mendes.

A seguir, observe-se o registro de parte da ampliação do espaço de convivência com sua arquitetura moderna, onde grande parte dos alunos se reúnem nos intervalos de aulas, também utilizado com área de exposição de trabalhos e encontros de lazer (Foto 6).

Foto 6 - Passarelas - Prédio do CT



Fonte: Magnaldo de Sá Cardoso - Teresina-PI, out. 2004.

O prédio do CT foi projetado na administração do Diretor Prof. Rômulo Gayoso Castelo Branco, tendo à frente Comissão formada pelas arquitetas Ana Lúcia Camillo da Silveira, Aline Elvas Castelo Branco e o arquiteto João Alberto Monteiro. A Equipe de arquitetos tinha a incumbência de desenvolver um projeto arquitetônico, de modo a ir ao encontro dos anseios da comunidade do Centro de Tecnologia (Foto 7).

Foto 7 - Passarelas - Prédio do CT



Fonte: Magnaldo de Sá Cardoso - Teresina-PI, jul. 2020.

As etapas do projeto foram analisadas e discutidas com os professores em suas respectivas áreas de atuação: instalações, estrutura, condições ambientais, iluminação e ventilação. Uma proposta de projeto, concebido com soluções arquitetônicas, utilizando materiais adequados às condições climáticas da região. Ideias inovadoras e modernas eram bem-vindas, considerando-se o espaço de funcionamento dos órgãos Deliberativos, Executivos, os Laboratórios e de Apoio Administrativo do Centro de Tecnologia.

Ao revisitar a história do Centro de Tecnologia, na contribuição de memórias pessoais de narrativas de vida de professores, parte-se da pressuposição que a reconstituição dessa história coletiva se realiza a partir de lembranças pessoais dos colaboradores, segundo Halbwachs (2004), desde que:

Os depoimentos individuais evocados só terão sentido se relacionados a um grupo do qual o indivíduo faça parte, por isso, tais depoimentos dependem do quadro de referência no qual evoluem presentemente o grupo e o indivíduo que o atestam (HALBWACHS, 2004, p. 13).

A necessidade que esse indivíduo faça parte de uma “comunidade afetiva” e que a memória individual existe, mas ela está enraizada dentro dos quadros diversos que a simultaneidade ou a contingência reaproxima momentaneamente. E que a lembrança pessoal situa-se na encruzilhada das malhas de solidariedade múltiplas dentro das quais estamos engajados (HALBWACHS, 2004, p. 14).

Para reelaborar a historiografia do CT, percebi que se faz necessário desvelar nas memórias pessoais dos colaboradores de pesquisa os pontos de contato entre umas e as outras, para que os acontecimentos que recordam possam ser reconstituídos sobre um fundamento comum. Sobre uma “sociedade afetiva” comum entre os pares, professores do Centro de Tecnologia da UFPI e suas narrativas de histórias de vida. Apreende-se nos estudos de Halbwachs (2004):

Não é suficiente reconstituir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado para se obter uma lembrança. É necessário que esta reconstrução se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto em nosso espírito como no dos outros, porque eles passam incessantemente desses para aquele e reciprocamente, o que só é possível se fizerem e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade (HALBWACHS, 2004, p. 34).

Isto posto, ao rescrever a história do Centro de Tecnologia, acompanha-se no pensamento de Halbwachs (2004, p. 51), “voluntariamente cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda conforme o lugar que o indivíduo ocupa, e que este lugar mesmo muda, segundo as relações que mantenho com outros meios”. Por outro lado, entende-se na

contribuição do estudioso, que a memória coletiva envolve as memórias individuais, mas não se confunde com elas.

“Ela evolui segundo suas leis, e se algumas lembranças individuais penetram algumas vezes nela, mudam de figura assim que sejam recolocadas num conjunto que não é mais uma consciência pessoal” (HALBWCHS, 2004, p. 54).

Portanto, a tessitura da escrita, fruto do estudo historiográfico, refletirá a reconstituição da memória coletiva dos acontecimentos passados, revelados nas narrativas de memórias pessoais dos protagonistas de acontecimentos históricos revividos.

Contudo, primeiro analisei elementos incorporados à construção das trajetórias de formação dos colaboradores dessa pesquisa historiográfica. Mormente, suas inquietações, construções, movimentos e apropriações que produziram a constituição de seu percurso acadêmico.

2.2 O engenheiro professor: reflexões sobre a docência

Pertencer ao quadro de professores da Fundação Universidade Federal do Piauí (FUFPI), a partir de sua implantação em 12 de março de 1971, era privilégio de poucos. Primeiro, pelo prestígio de participar de um órgão público federal do conceito de uma universidade. Segundo, pelo salário que a FUFPI praticava em seu início de funcionamento. Em depoimento, sobre um dos motivos que o levaram a optar pela atuação docente no Centro de Tecnologia, o Prof. Ozildo relembra desses acontecimentos:

[...] Vale a pena dizer que, quando entrei [a convite] na UFPI, eu não tinha ainda a pretensão de ser professor. O que me motivou, na realidade, foi o salário que a UFPI pagava naquela época. Penso que como Professor Auxiliar de Ensino eu ganhava proporcionalmente mais do que ganho hoje, mesmo com todas as promoções e as gratificações ao longo desse tempo. No ano de 1978 o salário de professor da UFPI era um dos maiores salários do Piauí (Prof. Ozildo, p. 3).

Tendo em vista que a vaga era preenchida por um convite do Reitor, ou de indicações de autoridades com acesso ao Reitor, poucos eram convidados a participar desse seleto grupo de professores da UFPI em seus primeiros anos de fundação.

Não é difícil imaginar que a influência política, sempre presente nesses momentos, acompanhava o convite ao pretense candidato à docência do Ensino Superior. E a depender do candidato, sua atuação na docência nem sempre contribuía satisfatoriamente aos propósitos da Instituição.

O acesso ao Centro de Tecnologia

O acesso à docência no Ensino Superior na Universidade Federal do Piauí, antes da Constituição Federal de 1988, acontecia por meio de convite pessoal ao futuro professor. Particularmente no Centro de Tecnologia, o convite era feito por indicação do Coordenador do Curso, ou por indicação de alguma autoridade administrativa ligada à gestão superior da Instituição. Ou ainda, pelo próprio Diretor do Centro, a quem, em despacho na Reitoria, o Magnífico Reitor da UFPI emitia o Ato de Contratação do novo professor.

Naquele cenário, o critério mais comum para o convite ao professor à participação do quadro docente, refiro-me aqui ao Centro de Tecnologia, era o critério da competência profissional em determinadas especialidades de Engenharia, na qual o profissional engenheiro atuava com destaque no mercado de trabalho da região.

Por outro lado, nem sempre a competência profissional no campo da Engenharia, ou destaque pessoal de comprovado 'notável saber' na área técnica, era requisito básico suficiente para que o candidato viesse a participar do corpo docente do CT, porque naturalmente tornava-se um ambiente propício para que políticos influentes indicassem seus simpatizantes, nem sempre detentores das qualidades técnicas mínimas necessárias para o desempenho da função docente.

Pode-se afirmar que há registros de parentes próximos a gestores da UFPI e do próprio CT que compõem o quadro de professores. Interesses pessoais alheios à docência eram efetivados em detrimento do interesse coletivo da boa prática da ética de utilizar o critério meritocrático na escolha do docente apoiado no juízo crítico da competência profissional.

Todavia, na maioria dos casos, o critério do convite baseado em competência profissional no campo da Engenharia era o mais seguido.

Alguns relatos de professores que ingressaram no CT/UFPI, à época, fornecem uma representação dos fatos históricos rememorando acontecidos por ocasião de suas contratações:

[...] Portanto, quando entrei para o Ensino Superior na UFPI, já trazia para a docência experiência como profissional liberal atuando como Engenheiro Civil. [...] Sobre meu processo de admissão na UFPI, vale a pena dizer que eu não fiz o Concurso Público, mas isso não se constitui em nenhum demérito, pois à época não existia a instituição do Concurso Público para a admissão de professores na UFPI. De modo, que entrei na docência do Ensino Superior em Engenharia por sugestão de amigos profissionais engenheiros, que me indicaram em razão de conhecerem minha atuação profissional no mercado de trabalho (Prof. Ozildo, p. 3-4).

[...] Quando concluí o Mestrado, aqui no Centro de Tecnologia acontecia a formatura da primeira turma de Engenharia Civil e a UFPI estava em processo de reconhecimento do Curso de Engenharia Civil. Precisavam de professores qualificados com titulação de Mestres e Doutores, que praticamente não havia entre os docentes engenheiros. No caso do CT, apenas três professores tinham títulos de Mestre: Prof. Jacob Manoel G. P. da Silva, Prof. José Medeiros de N. Pessoa e o Prof. José Geraldo de O. Ferro. Então eu fui contratada no ano de 1981. Entramos eu e o Prof. Francisco das Chagas O. Cardoso, à época também com titulação de Mestre. E nos colocaram responsáveis junto ao MEC, por algumas disciplinas no Processo de Reconhecimento do Curso de Engenharia Civil (Profa. M^a de Lourdes, p. 2-3).

As contratações dos professores Maria de Lourdes T. Moreira e Francisco da Chagas de O. Cardoso ocorreram em momento diferenciado da maioria dos contratados até então. Em decorrência, da necessidade de professores com titulação de Mestre ou Doutor, para compor a documentação de reconhecimento do Curso de Engenharia Civil junto ao MEC.

[...] Eu me formei em Engenharia Civil pela Escola Politécnica da Universidade Federal da Paraíba em 1974 na cidade de Campina Grande. Quando voltei, fui trabalhar em estradas como engenheiro de uma empresa particular fazendo estradas. Tive uma experiência muito forte com a iniciativa privada e minhas obras eram em cidades do interior do Estado do Piauí, uma dessas obras em Picos-PI e lá, por deficiência de professor eu lecionei em Cursinho e em Colégio Estadual, que foi meu primeiro contato com a sala de aula, com o ensino. [...] Eu entrei na Universidade Federal do Piauí-UFPI no ano de 1976, antes da Constituição Federal de 1988, a convite do então Coordenador de Tecnologia, que posteriormente se transformaria em Centro de Tecnologia-CT, Prof. Rafael-Victor C. do Rego Monteiro. Eu entrei na UFPI para atuar no CT, mas de início não dei aulas.

Passei direto para o Curso de Mestrado na UFPB na cidade de João Pessoa (Prof. Trindade, p. 2).

Na reconstituição de relatos pessoais, sobre o acesso ao Ensino Superior dos bacharéis professores engenheiros destacados acima, constata-se a marcante presença da atividade profissional de ordem prática em ramos específicos de atuação técnica em Engenharia e a quase total ausência de experiência de atividade docente. Essa realidade, pertinente para o cenário existente no ensino da Engenharia, na década dos anos 70/80 do século XX, caracterizou o docente com acesso ao Ensino Superior, notadamente, influenciando a formação do quadro docente do Centro de Tecnologia. Delineando a composição de um corpo de professores, cuja característica principal era a boa qualificação prática profissional, porém sem nenhuma ou apenas discreta experiência docente em sala de aula. E aí cabe o questionamento ao professor iniciante recém-contratado: Como conduzir-se no enfrentamento do cotidiano da sala de aula, ao se deparar com os grandes dilemas da profissão docente?

Este é o desafio do professor de Ensino Superior Bacharel em Engenharia: Como conduzir a tomada de decisões e as manifestações de sua conduta docente em situações de sala de aula? Tomada de decisões essas que perpassam pela mediação de conhecimentos apropriados em conteúdo das Ciências da Educação, e que notadamente não fazem parte da matriz de formação inicial do engenheiro professor. As manifestações de conduta docente em sala de aula que conduzam a um aprendizado necessitam que, para isso, o engenheiro professor aproprie-se de novas habilidades, novas técnicas de ensino, novas atitudes didáticas, na verdade, da construção de novos saberes.

Tomando como pressuposto a assertiva de Tardif (2011, p. 120), pode-se dizer que a construção dos saberes docentes e o domínio do conteúdo da matéria que se ensina são apenas uma condição necessária, mas não o suficiente para o trabalho docente, pois o conteúdo ensinado em sala de aula nunca é transmitido simplesmente tal e qual. E ainda, que o saber docente não se dá de forma linear, mas por meio de um conjunto de componentes sociais que expressam espaços que foram importantes nas disposições para ensinar, entre os quais, necessariamente, incluem-se a formação inicial e a trajetória docente de formação continuada.

Na contribuição de Day (2001, p. 24), adquirir as qualificações adequadas para ser professor sempre foi uma condição necessária, embora insuficiente, para se ter êxito como profissional ao longo de toda uma carreira. “O conhecimento da disciplina precisa, inevitavelmente, de ser atualizado e a organização do ensino, os métodos e as destrezas reanalisados, à medida que, por um lado, a informação se torna mais acessível em virtude dos avanços tecnológicos” (DAY, 2001, p. 25).

Aprende-se com Masetto (2012, p. 15) que, recentemente, professores universitários começam a se conscientizar de que seu papel de docente do Ensino Superior, como exercício de qualquer profissão, exige capacitação própria e específica que não se restringe a ter um diploma de Bacharel, de Mestre ou Doutor, ou apenas o exercício de uma profissão. Segundo Masetto (2012):

Exige isso tudo e competência pedagógica, pois ele é um educador, alguém que tem a missão de colaborar eficientemente para que seus alunos aprendam. Esse é seu ofício e compromisso. Para desempenhar bem esse papel, o professor necessita de uma formação pedagógica (MASETTO, 2012, p. 15).

Ao professor iniciante à docência do Ensino Superior é dado receber a disciplina definida por sua Coordenação de Curso, na qual é institucionalmente lotado. Cabe ao professor, adentrar pela sala de aula e, sem uma maior preparação pedagógica por parte da instituição, exceto uma orientação institucional do Chefe de Departamento, ou, às vezes, de um encontro amigável com seus pares, para, em seguida, iniciar a aula. E nesse ato, começa a delinear-se todo o percurso acadêmico que se inicia naquele primeiro contado com a profissão.

Em seus depoimentos, os professores reconstruíram essa importante experiência do primeiro momento de contato com a sala de aula:

[...]. Aconteceu no Centro de Tecnologia, nos antigos galpões SG-11, a “Sibéria”, assim denominados em virtude de serem os últimos blocos nos limites do Campus da UFPI e o impacto foi muito forte. Pensei “ser professor de uma universidade não acontece todo dia” foi um momento impactante! Quanto à aula em si, aconteceu um fato interessante. Quando eu cheguei na metade do tempo previsto para a aula eu observei que já havia dado todo o material que havia preparado! Acho que o desejo de mostrar conteúdo aos alunos, a pressa me traiu. Eu sei que quando chegou na metade do tempo, já tinha dado todo meu assunto! Depois fui refletir sobre essa experiência, para a partir dessa situação de sala de aula melhorar minha prática pedagógica. Acredito que minha aula melhorou [risos], mas é bem diferente o professor daquele primeiro encontro do professor dos dias atuais (Prof. Aderson, p. 3).

O cenário em que se desenvolve o depoimento do Prof. Aderson é repleto em memórias e revelam a própria historiografia do CT em seus primeiros momentos de criação. A “Sibéria”, na qual se refere o colaborador, foi alcunha do CT durante muitos anos. Uma vez que o Centro era localizado no último bloco, nos limites do campus universitário. É rica também a citação da sala de aula no SG-11, primeiras salas de aula (Foto 5), com ventilador de teto, e quadro-verde, com proteção para receber o “pó de giz” utilizado durante a aula. O fragmento de memória constitui-se resgate de elementos da História da Educação e de Cultura Material, uma vez que reconstitui o ambiente da sala de aula dos anos 1970/80, espaço de atuação do professor no Centro de Tecnologia.

Há também outro relato de primeira experiência com o alunado, em que a sinceridade significou fator preponderante de aproximação e respeito mútuo entre professor e alunos.

[...] quando entrei na sala de aula, a primeira coisa que falei aos alunos foi que não era professora de Desenho de Observação, fui sincera com eles, mas eu ia fazer o possível para que a turma tivesse todo o conteúdo previsto na ementa bem dado, pois havia me preparado para isso. Acho que obtive êxito, pois foi a primeira empatia que tive com os alunos, porque ser sempre sincero é muito bom, é o melhor caminho. Com a sinceridade em dizer que eu era da área de Planejamento, mas que precisava ajudar, colaborar com toda a equipe docente do CT diante da necessidade do Curso de Arquitetura e estava dando minha parcela de contribuição, assumindo a disciplina de Desenho de Observação. Fiquei um pouco nervosa no início, porque era um conteúdo que eu não tinha muito domínio, fiquei preocupada, apreensiva. Mas foi bom, ao final, tivemos vários trabalhos muito bons, diferenciados mesmo, acho que crescemos juntos, professora e alunos (Profa. Nícia, p. 3).

[...] Vou me reportar à minha primeira experiência docente em sala de aula na Escola Técnica Federal do Amazonas [ETFAM]. Naquela ocasião eu era um engenheiro recém-formado, não tinha nenhuma formação pedagógica nem formação de Pós-Graduação, tampouco prática de sala de aula. Hoje entendo que eu estava despreparado para a atividade de professor. De modo que minha intenção era atuar como engenheiro, mas o destino me levou a exercer a docência. A primeira aula que eu ministrei acho que não dei “aquela” [risos] aula como professor, porque eu não era professor, eu não tinha sido preparado para ser professor. Eu tinha sido preparado para atuar como engenheiro! Por isso, imagino que minha primeira aula como professor ainda na ETFAM não foi boa, não tinha condições de ser boa (Prof. Firmo, p. 2).

O relato sincero do Prof. Firmo é praticamente a realidade de todo engenheiro recém-graduado que experimenta pela primeira vez a docência. Como bacharel, o profissional ressentia-se da prática de situações de sala de aula, experiência que só adquire ao longo de seu percurso formativo.

[...] Bem, eu tive que me preparar para essa primeira e demais aulas, e observei que o Programa de Ensino de Topografia estava defasado da realidade do mercado, pois na empresa que eu trabalhava nós já estávamos mais avançados, utilizávamos programas de computadores. Assim eu procurei seguir a ementa, mas fazendo os ajustes necessários no Programa de ensino. O campo de Topografia avançou muito, naquele tempo. [...] Tive que fazer ajustes no Programa da disciplina, mesmo sem entender de planejamento, por não ter experiência didática, fiz esses ajustes meio que na “intuição”, pois eu via que não tinha sentido ensinar para os alunos um conteúdo que não ia ser usado na prática, que não se usava mais. Ou seja, um conteúdo desassociado da prática; então tive que ajustar o Programa da Disciplina. Mas minha experiência mesmo foi na Universidade como professor. E como eu aprendi na prática o que estava ensinando, não era de livro, era da experiência do campo, isso me deu tranquilidade para exercer a docência (Prof. Luís Carlos, p. 4).

Neste sentido, a pesquisa apropria-se dos relatos de vestígios de histórias de vida dos colaboradores do estudo, observando que se constitui lacuna no percurso de construção da profissão docente, na área de Engenharia, aportes de conhecimentos em Educação. Inicialmente, em razão de a própria característica da matriz curricular do Curso de Bacharel em Engenharia não contemplar carga horária de disciplinas voltadas à Pedagogia, ou experiência docente de alguma monta. Exceto, naturalmente, as experiências de alguns profissionais enquanto discentes, mais preparados e interessados em determinados conteúdos, envolverem-se com o exercício de Monitoria no decorrer de sua Graduação. Em um segundo momento, por não existir, no âmbito da legislação brasileira, orientação específica na formação de professor para o Ensino Superior na área tecnológica.

O Ministério da Educação através do Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, cursos de Formação Pedagógica para graduados) e cursos de segunda Licenciatura e para a formação continuada”. O texto da Resolução (p. 1) dispõe os seguintes itens a seguir. Considerando:

- Que a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade.
- Que as instituições de educação básica, seus processos de organização e gestão e projetos pedagógicos cumprem, sob a legislação vigente, um papel estratégico na formação requerida nas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidade da educação básica.
- A necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (CNE, 2015, p. 1).

De tal sorte, a legislação pertinente à formação inicial e continuada contempla a atuação docente, voltada para a Educação Básica, e não há no texto da resolução referências à formação inicial ou continuada para a atuação docente no Ensino Superior.

Em pesquisas sobre formação de professores para o Ensino Superior, sua identidade, formação e docência, Romanowski (2012, p. 912) destaca que os textos apontam o professor como intelectual e a formação é forjada na docência, pesquisa e extensão, mediando o processo por autoformação.

Tomando como passagens a percorrer os indícios de reconstruções de autoformação, captados nos acessos à docência, registrados nas impressões que emergiram das entrevistas narrativas dos engenheiros professores, nesse estudo de pesquisa, observe-se o relato autobiográfico desses professores.

[...] Há bastante diferença entre a aula dada no início do CT com a aula de hoje. Hoje eu sou uma professora com mais segurança. Naquela ocasião eu estava iniciando, não me lembro se fiquei nervosa ou qualquer coisa assim. As aulas de hoje são de disciplinas que eu já venho ministrando há bastante tempo e estou sempre aperfeiçoando o conteúdo. Hoje me sinto bem mais à vontade em sala de aula. [...] A questão não foi nem tanto essa “vocação”, e sim a maneira que as coisas foram acontecendo. Como lhe disse, estava com essa vinculação com a Universidade em virtude do Mestrado, via bolsa do PICD, então eles me colocaram aqui no CT, de fato eu fui sendo levada pelos acontecimentos. Mas não que eu quisesse ou estivesse em meus planos ser professora, foram os acontecimentos que me fizeram professora (Profa. M^a de Lourdes, p. 3).

[...] Mas dentro desses quarenta anos de atuação como profissional docente, sempre procurei tratar o aluno com respeito e exigir respeito também. Respeitar sobretudo os alunos como pessoas, como cidadãos, lição que aprendi desde cedo com meus pais a partir da educação familiar que recebi em casa. O professor sabe que ministrou uma boa aula, quando desperta no aluno sua atenção. Preparando antecipadamente a aula e também ter uma certa

autonomia em sala de aula, de modo a não deixar o aluno “tomar conta” da aula. Porém sempre dando oportunidade ao aluno de falar, perguntar, indagar, tirar suas dúvidas. Sempre permiti isso. Uma boa aula deve ser interativa, não pode ser apenas um monólogo. O professor tem que criar um clima favorável, quando noto os alunos da turma calados, começo a fazer perguntas para motivá-los. Para o professor iniciante sugiro que ele já nos primeiros dias de aula procure interagir com os alunos, passe para eles a realidade do que seja a Engenharia, dialogue com eles (Prof. Ozildo, p. 4).

Estudiosos da Educação acorrem em opinar que o professor traz para a profissão docente um aporte de conhecimentos adquiridos pela experiência. Esses saberes e experiências formam um cabedal de conhecimentos que o acompanharão em sua trajetória acadêmica. O Prof. Ozildo ratifica a opinião desses estudiosos, uma vez que incorporou à sua atuação docente a “educação familiar que recebeu em casa”. Essa qualidade de ética profissional, no caso do docente em tela, torna-se uma marca desse professor. Também podem ser vistos e entendidos os relatos de dois outros professores.

[...] Eu sempre tenho essa preocupação de atualizar minhas aulas e sei que na sala de aula o professor tem uma certa vantagem, porque tem o fator humano de sua presença para interagir com o aluno, pois as dúvidas com o conteúdo sempre acontecem e nesse momento a presença do professor é fundamental. [...] Então esse tipo de estratégia o professor só consegue utilizar durante a aula se tiver experiência profissional. [...] Eu diria que sou professor me qualificando através de minha experiência, me autoavaliando, refletindo e aprendendo com os erros, mas a formação tradicional específica para o exercício da docência, não tive, sou engenheiro professor. [...] O meu grande julgador é o aluno. Aquela turma de quarenta alunos à sua frente, lhe avaliando desde a roupa que você veste, sua dicção, suas decisões como professor, seu conteúdo e observando até sua postura dentro e fora da sala de aula. De modo, que minha grande preocupação com a qualidade da aula é com esses avaliadores que são os meus alunos (Prof. Firmo, p. 2).

[...] Quando eu comecei a ministrar aulas a única coisa que me diferenciava era o domínio do conteúdo. Eu não tinha outros domínios, eu sabia que tinha que preparar, planejar a aula, mas não tinha informações das questões da didática pedagógica, de recursos didáticos. A gente teve que aprender muita coisa mesmo, na prática de sala de aula. E quanto mais você trabalha, mais você vai vendo as reações dos alunos, ou seja, “refletir na ação” o que intuitivamente a gente faz. Quando você dá uma aula você percebe pelo olhar do aluno se ele está acompanhando, se ele está gostando, você conhece se sua aula foi boa ou foi ruim. Então se você deu a aula de um jeito e percebeu que a receptividade não foi boa, você já procura melhorar, e, às vezes, até no intervalo de uma para outra aula você pode rever sua postura na sala. Ficar em pé ou sentado, mudar o

tom de voz, e quanto mais experiência você adquirir ao longo dos anos a sua aula fica melhor, embora hoje a gente se depare com um outro tipo de aluno e o professor não pode ser o mesmo professor de quando começou a exercer a docência, porque o aluno é outro (Prof. Luís Carlos, p. 10).

Nesta perspectiva, o engenheiro professor de Ensino Superior, atuante no Centro de Tecnologia, faz parte de uma comunidade de conhecimento, na qual, ao desenvolver a docência baseada na intuição pessoal e na experiência profissional, se afasta de suposições fundamentais para o exercício da profissão docente, especialmente os conhecimentos pedagógicos das Ciências da Educação. Assim pode-se aprender com Romanowski (2012) que:

A educação superior transcende docência e implica na formação para a pesquisa realizada na pós-graduação, continuada nos grupos de pesquisa, mas pressupõe inclusão de formação pedagógica. Essa formação mediada pela prática, pela reflexão, pela pesquisa e por estudos que incluem conhecimentos pedagógicos na pós-graduação em formação institucional (ROMANOWSKI, 2012, p. 912).

Acentua-se, reforçando como necessária, uma formação pedagógica efetivada na formação continuada a ser proposta e desenvolvida pelas instituições de Ensino Superior.

Algumas investigações incluem formação do professor para o Ensino Superior, mas não constam estudos sobre a formação do professor para os cursos tecnológicos. Especificamente sobre a formação de professores para a educação tecnológica (ROMANOWSKI, 2012, p. 916), estudos foram desenvolvidos pelo GT Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica, vinculada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC). O que caracteriza um avanço expresso nas discussões e debates realizados coletivamente pelo grupo de trabalho sobre a formação de professores para essa modalidade de ensino.

Esclareço que não estou levantando dúvidas quanto à qualidade do trabalho dos engenheiros professores, pelo fato de estes não apresentarem formação pedagógica. Os engenheiros, mesmo não detendo formação para serem professores, têm exercido satisfatoriamente a docência, no decorrer de toda a história do ensino da Engenharia. Tendo em vista que os profissionais formados para serem professores, como os licenciados, não podem ensinar os conteúdos profissionalizantes desses cursos, por não possuírem conhecimentos técnicos na área de Engenharia.

Considero que a formação na área específica é imprescindível, mas não é suficiente para o exercício da docência. Existe uma ausência de aprofundamento nestas questões e a lógica da racionalidade técnica é ainda muito presente. A cultura de que o bastante é “saber fazer”, priorizando o ensino da parte prática, é uma realidade historicamente atuante no ensino de Engenharia.

Os desafios do percurso formativo

Entre as lacunas de desenvolvimento docente presentes na formação inicial do engenheiro professor de Ensino Superior, e que mais contribuem para o desconforto da profissionalização docente, é a desinformação acerca da legislação e diretrizes básicas da Educação brasileira. E no percurso formativo profissional que deveria caminhar ladeado por cursos, seminários, encontros sobre relevantes temas próprios de carreira do magistério na área de Tecnologia, esses assuntos raramente são abordados. Geralmente são substituídos por conteúdos mais afins a áreas tecnológicas, fruto das fortes raízes cartesianas que permeiam as Ciências da Natureza.

Neste contexto, ao professor iniciante bacharel em engenharia comporta o significado do que seja *aprender a ensinar*. Entendo a partir da leitura de Pacheco e Flores (1999, p.15), sobre *conhecimento e saberes do professor*, “[...] como um saber (o conjunto de saberes) contextualizado por um sistema concreto de práticas escolares, refletindo as suas concepções, percepções, experiências pessoais, atitude, dilemas etc.”. Trata-se, assim, no pensamento dos autores, de um saber ou de uma multiplicidade de saberes com regras e princípios práticos, expressos na linha de ação docente. Constituindo-se em um “[...] conjunto de informações, conhecimentos e atitudes adquiridas pelo indivíduo ao longo da sua existência através da observação espontânea da realidade e das práticas”.

Neste sentido, Tardif (2011, p. 14) defende que o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”.

O citado autor trabalha com a ideia de que o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Deste modo, Tardif (2011, p. 14) destaca a necessidade de repensar, a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano. Tardif (2011) desenvolve o conceito de trabalho interativo, ou seja, um trabalho em que um trabalhador se relaciona com seu objeto de trabalho através da interação humana. Aprende-se com o estudioso, que o saber dos professores é plural, heterogêneo, porque envolve o próprio exercício do trabalho, um saber fazer bastante diverso proveniente de fontes variadas.

Os saberes experienciais de fontes variadas advêm do conhecimento prático originário do trabalho cotidiano do professor, que se traduz num corpo de convicções e significados surgidos a partir da experiência. Assim, “a natureza do conhecimento prático provém das estruturas formais educativas e da sabedoria da prática, sabedoria esta que se adquire no contexto de uma cultura de ensino que nem sempre é susceptível de ser ensinada, mas factível de ser aprendida *in loco*” (PACHECO; FLORES, 1999, p. 29).

Deste modo, assimila-se sobre *fonte de conhecimento*, a contribuição de Pacheco e Flores (1999), no sentido em que “todos os conhecimentos que integram o conhecimento profissional do professor são frutos de uma aprendizagem formal e informal, adquirida ao nível de várias fontes”. Fontes de conhecimento identificados como sendo: conhecimento acadêmico dos conteúdos das disciplinas; estruturas e materiais educativos; conhecimento acadêmico da educação formal e sabedoria (no sentido do senso comum) da prática (PACHECO E FLORES, 1999, p. 36).

De tal forma, que se apresenta como desafio. Primeiro, no percurso formativo do professor Bacharel em Engenharia, o processo – *aprender a ensinar* – “tornar-se professor, se constitui em um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. De sorte, que aprender a ensinar implica um processo evolutivo, com fases e impactos distintos, em que *o ponto de partida* é a experiência adquirida enquanto aluno; e *o ponto de chegada* é a experiência enquanto professor.

Esta fase marca de modo significativo o percurso profissional identificado como a fase de sobrevivência pessoal, a fase de domínio sobre a situação de ensino

e a fase de impacto nos alunos, evidenciando preocupações com a aprendizagem e com a relação interpessoal (PACHECO; FLORES, 1999, p. 45).

A seguir, há relatos de colaboradores que adotaram em seu percurso de formação profissional comportamentos que assimilaram no desempenho acadêmico de professores que viram atuar, ou que compartilharam momentos de aprendizagem. Ao adotar tais estratégias, sua atitude de fazer-se docente, de igual modo, agrega sua contribuição à construção historiográfica do Centro de Ensino no qual sua atividade está inserida.

[...] Era uma disciplina que havia cursado em minha Graduação, então o que é que a gente faz? Faz o processo de imitação. Lembrar de como o professor da disciplina ensinou, a forma que ele mostrou o conteúdo e aí a gente vai imitando. Vai-se adaptando no transcorrer da própria aula, aprendendo na prática com o andamento da disciplina. Esse modelo que adotei como professor era o de provocar o aluno colocando problemas. E a partir dessa provocação ia construindo a aula. Qualifico entre os piores professores, aqueles que fazem uma aula com uma exposição “jogada” do conteúdo. Coloca o conteúdo de qualquer forma, e não provoca o aluno, ou sequer se importa com o aluno no sentido de saber se ele está aprendendo ou não. Professor do tipo: vou ministrar algum conteúdo para o aluno tirar nota nove ou dez, assim saírem de minha frente. Infelizmente existem professores assim que adotam essa postura equivocada (Prof. Rafael, p. 3).

[...] Eu me apropriei muito da maneira de ser de meu professor, orientador de Dissertação de Mestrado Prof. Joe Cabrera [UFPB/1976], mas nos primeiros anos do Centro de Tecnologia tivemos um Curso de Didática, uma preparação para atuar em sala de aula ministrada pela Profa. Cecília Mendes,³² abordando planejamento de aulas, avaliação, uso de recursos didáticos, como elaborar transparências, uso do retroprojeto, uso do quadro. De modo que minha atuação em sala de aula teve muito de minha admiração por esse professor e essas primeiras noções de didática do curso da Profa. Cecília Mendes (Prof. Ferro, p. 5).

Sendo assim, o itinerário formativo do professor perpassa pelas experiências adquiridas enquanto aluno, pelas imagens que transporta dos professores que viu atuar. E traz, necessariamente, à sua formação um modelo de comportamento profissional que ora segue ora rejeita.

³² Professora Maria Cecília da Costa Araújo Mendes, lotada no Centro de Ciências da Educação-CCE, ocupou vários cargos na Administração Superior, entre os quais de Pró-Reitora de Ensino de Graduação da UFPI.

[...] Quanto à minha atuação como professor, sempre procurei me espelhar em um determinado “modelo” de professor, tais como professores proativos, professores que buscavam o entendimento na sala de aula, que traziam alguma novidade em suas aulas, aplicação de estudo de caso quando coubesse; desenvolvimento de avaliações e não somente avaliações escritas, que apresentassem outros tipos de avaliações que agora estão em alta, uma avaliação interativa, participativa e colaborativa. Eu me baseei nesses professores, na forma em que eles transmitiam o conhecimento. Aí vem a segunda parte: o tipo de professor que eu não quero ser. Aquele professor que definitivamente eu não seria! O tipo “professor-slide”, aquele que sequer se levanta da cadeira. Só faz a leitura. Fazer a leitura, o aluno pode fazer em casa! O professor é muito mais que fazer a leitura de slides. É claro que se faz a leitura de slides, mas ser professor não é só isso. Requer muito mais (Prof. Hélio, p. 2).

No depoimento anterior, o Prof. Hélio, argumenta de maneira contundente o modelo de professor que “definitivamente eu não seria “. E a seguir: a Profa. Maria de Lourdes apresenta o relato sobre um modelo de professor “extraordinário”.

[...] Eu tive um professor de Estruturas de Madeira que era extraordinário. Na verdade, quando você gosta do professor tem a ver com a questão de empatia, do relacionamento professor aluno, de conteúdo, principalmente. Eu que me formei há muito tempo e a gente tinha aqueles professores muito autoritários, formais. O “cara” se dirigia ao aluno como “o senhor”, “a senhora”, a gente fazia uma pergunta e ele respondia – A senhora, blá, blá, blá..., a gente ficava inibida. Você com vinte anos e a pessoa lhe chamando de senhora, um tratamento mais do que formal. O pessoal ia de paletó para a sala de aula! Mas existiam professores que tinham um relacionamento melhor com os alunos, mas eu acho que a coisa mais importante é o conteúdo. Se o professor domina o conteúdo da disciplina, então tem o respeito de seus alunos, tem mais segurança em ministrar sua aula e o reconhecimento por seu trabalho docente (Profa. M^a de Lourdes, p. 8).

Alguns professores colaboradores não revelaram em suas narrativas ter assimilado um determinado modelo de professor a ser seguido, mas acreditam que para um bom desempenho em sala de aula, é fundamental ao professor atualizar-se, estar atento ao que acontece ao seu redor. Assim é um trecho de relato do Prof. Aderson:

[...] Hoje tenho um ritmo, uma cadência de aula. A aula é mais uniforme, com maior controle sobre o aluno, já percebo a turma como um todo, a gente vai se envolvendo mais com o aluno, com isso as aulas ficam mais prazerosas. Então não é simplesmente chegar e jogar a matéria da disciplina, como se os alunos e professor fossem robôs prontos para aprender e ensinar. Se juntam professor e alunos nesse processo de ensino e aprendizagem, eu diria que é uma

avenida de mão dupla. Em minhas aulas hoje eu me vejo muito assim, junto ao aluno, pois continuo aprendendo com eles. Acho que, enquanto o professor provoca o aluno a ponto de ele perguntar, o professor aprende com a resposta, pois para responder, o professor tem que pesquisar ou ter pesquisado. [...] O professor que achar que sabe tudo, ele deixa de pesquisar, deixa de aprender. O importante é o professor estar atento ao que acontece ao seu redor. E a experiência vai lhe dando essa maturidade para desenvolver essas situações de sala de aula (Prof. Aderson, p. 3).

As amostras de relatos lembrados nos fragmentos de memórias de engenheiros docentes baseiam-se em imagens positivas de um tipo de professor que tiveram e/ou gostariam de ser, ou de imagens negativas de um professor cujo procedimento e ações repudiam, e jamais gostariam de imitá-lo.

Neste ponto, cabe uma provocação pessoal: de que maneira pode-se aprender a ensinar, se o professor iniciante é Bacharel de formação, portanto não tendo em sua Graduação qualquer disciplina formativa das Ciências da Educação?

Essa inquietação justifica-se em razão da proximidade da trajetória docente, oriunda de Graduação (Engenharia) bacharelesca de matriz de formação nas Ciências da Engenharia. Perpassam registros de reconstituição de memórias de história de vida na apropriação de referências e significados em processo de formação docente nos momentos iniciais da profissão. Momentos estes caracterizados nos primeiros anos do exercício da função docente, em que o professor principiante assume toda a responsabilidade inerente à profissão. Esse período constitui uma etapa decisiva no percurso de formação do professor.

É durante os primeiros anos de ensino que se consolida um repertório de conhecimentos e de destrezas, principalmente de natureza prática, que se repercutirá no desempenho profissional, não só ao longo dessa fase de iniciação, mas ao longo da carreira. Entendendo, pelos estudos de Day (2001), como aquele período que abrange o conjunto das experiências de formação que fazem parte de um processo contínuo de inserção profissional dos professores.

Isto posto, traz-se à baila de discussão o conceito de profissionalidade docente: O engenheiro professor exerce ou não uma profissão? Uma profissão dividida?

Contribuindo para esta discussão, Day (2001, p. 22) afirma que o engenheiro professor não detém o controle sobre os padrões profissionais, o ensino tem sido encarado, neste sentido, como uma “semiprofissão”.

Concordo com os estudos de Day (2001), em reconhecer que a *desprofissionalização* dos professores existe, na medida em que a profissão docente pode ser exercida por outros profissionais sem a necessidade de uma formação específica. Para o autor, a noção de competência profissional é entendida na articulação entre saberes, esquema de ação e rotinas para resolver problemas em situações de trabalho.

Entendo ser pertinente a crítica de desprofissionalização, na medida em que, não necessariamente, a profissão docente é exercida por profissionais de formação pedagógica específica. Praticamente esse é o *locus* de atuação do engenheiro professor. O fato de áreas do conhecimento das Ciências da Natureza terem historicamente raízes cartesianas que contribuem fortemente para a máxima em meio acadêmico de Ensino Superior em Engenharia: “Para ser um bom professor, basta tão somente ser um bom profissional”. De maneira que é usual a ocorrência de um profissional da Engenharia, ao atuar como profissional de sucesso, ou um engenheiro empresário bem-sucedido em sua área de atuação, estar credenciado à responsabilidade de atuar como professor, eximindo-se de qualquer formação, conhecimento ou experiência pedagógica.

Os marcos regulatórios

Ao discorrer sobre a *avaliação de professor*, Pacheco e Flores (1999, p. 172) alertam que, em muitos sistemas educativos, a avaliação do professor é um subproduto da preocupação com a eficácia das escolas na “[...] prossecução dos objetivos de aprendizagem pretendidos”. Apresentam modelos de avaliação e alertam no sentido de que o professor não pode ser avaliado apenas por aquilo que faz e que fica registrado administrativamente. Este deve fazer parte do seu objeto de avaliação, quer seja sua performance perante os alunos, quer seja sua colaboração com seus pares, quer seja ainda seu envolvimento no projeto educativo e nos projetos curriculares.

Por outro lado, questionam estes intelectuais: As escolas estão preparadas para assumir a avaliação dos professores? Dito de outra forma, será que a escola

tem maturidade para se tornar elemento crítico de seu próprio desenvolvimento institucional?

Ainda sobre a avaliação de professor, apontam os autores Pacheco e Flores (1999, p. 177) que persistem ideias comuns, e complementares sobre as finalidades da avaliação docente, perspectivando três usos sociais: “gestão administrativa das carreiras, desenvolvimento pessoal e profissional, e aperfeiçoamento do funcionamento do conjunto do sistema”. Considerando a avaliação do professor, os estudos dos autores refletem que, apesar da multiplicidade de propósitos, a avaliação de professor responde a uma dupla finalidade: de progressão e certificação, e de melhoria da aprendizagem profissional, no âmbito do desenvolvimento pessoal. Em sua concepção, *“avaliar os professores apenas pelos resultados acadêmicos dos alunos é a estratégia de avaliação mais nefasta, em termos pedagógicos, sociais e mesmo éticos, que é possível pôr em prática”* (grifo meu). Os autores argumentam no sentido de agregar à avaliação do professor a contribuição dos alunos (através de entrevistas, questionários, relatórios), pois são as testemunhas diárias de sua ação.

Neste sentido, ressalte-se a atuação da Comissão Permanente (ou Própria) de Avaliação (CPA), nos termos do artigo 11 da Lei n. 10.861/2004, a qual institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), “[...] toda instituição concernente ao nível educacional em pauta, pública ou privada constituirá CPA, com as atribuições de conduzir os processos de avaliação internos da instituição”. A CPA, composta por professores, técnicos-administrativos e alunos avalia os segmentos da instituição como um todo, nos aspectos, pedagógicos, estruturais, documentais, acadêmicos, elaborando uma autoavaliação que permitirá uma autoanálise, visando a melhoria da qualidade acadêmica e o desenvolvimento Institucional.

No segmento docente especificamente, o professor é avaliado pelos discentes e Coordenação do curso no tocante às questões de sala de aula que envolvem plano de ensino, interdisciplinaridade, domínio do conteúdo, recursos didáticos, uso de metodologias ativas, atrasos (ou não) de horário de entrada à sala de aula; atrasos (ou não) de entrega de material à Secretaria, qualidade de elaboração de questões de provas, envolvimento com as atividades extra sala como participação no Núcleo Docente Estruturante (NDE), contribuindo com o estudo das

disciplinas da matriz curricular, e/ou como membro do Colegiado de Curso. Emitindo pareceres em processos de alunos ou outras decisões administrativas da rotina acadêmica de interesses do curso, e mais, outras habilidades e atitudes inerentes ao fazer docente no contexto do ensino universitário.

Concomitante a essa sistematização de controle da atuação do professor, em decorrência de seu desempenho na docência do Ensino Superior, há a permanente necessidade do conhecimento das Leis e Diretrizes e Bases da Educação Brasileira em vigor (LDB, n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996), via de regra desconhecida ao professor Bacharel em Engenharia. Ademais, historicamente no Brasil, pouco se atenta para a necessidade de capacitação pedagógica e específica para a atuação no Ensino Superior.

A declaração da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (1988) contempla valores, habilidades, atitudes e a interdisciplinaridade nas Instituições de Ensino Superior. De modo, que o impacto da evolução tecnológica sobre a produção e a socialização do conhecimento fazem com que as IES não tivessem mais exclusividade nessa tarefa. Com isso, colabora Masetto (2012, p. 15), muitas mudanças foram sugeridas no Ensino Superior, como, por exemplo, atitudes, habilidade de comunicar-se, convívio em grupo e a pesquisa. Tudo isso passou a ser contemplado nesse novo contexto de mundo. O relatório da UNESCO (1988) propõe uma valorização sobre novas formas de ver o mundo, descobrindo novos significados e novos sentidos para os fatos, informações e conhecimento (MASETTO, 2012, p. 20).

Neste contexto, observa-se que há algumas questões cuja gênese encontra-se na base de formação do profissional engenheiro: Qual o papel do engenheiro professor a desempenhar em decorrência do desconhecimento dessa legislação? Como articular o desconhecimento sobre a legislação e o saber fazer de sala de aula? Como ater-se a esse novo cenário de desafios regulatórios e institucionais? Como adequar-se aos novos modelos de avaliação? Como preparar-se para o enfrentamento dessas mudanças? Existe a predisposição de professores em *reinventar-se* didaticamente? Os estudos de Masetto (2012, p. 69-70) afirmam que existem algumas maneiras de operacionalização, tais como: a interdisciplinaridade; interação entre cursos; interação discentes/docentes; aulas diversificadas e

motivadoras com novas estratégias; e o emprego de monitorias. Todas essas atitudes visam um objetivo: o desenvolvimento da aprendizagem do/no aluno.

Paralela a essa nova forma de assumir-se docente, ao engenheiro professor do Ensino Superior é imperativo articular-se com o Projeto Político Pedagógico (PPP), e do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) da Instituição de Ensino Superior (IES). O PPP vem a ser o documento que visa dar as orientações para os cursos, os egressos, orientações da matriz curricular, ementas e objetivos. O PDI está relacionado à mantenedora, esta, por sua vez, assegura a mobilidade financeira da instituição e é responsável pelas instalações físicas, recursos humanos, patrimônio, política de crescimento dentre outros.

O PDI articula-se com o PPP e o professor de Ensino Superior precisa conhecer tanto o PDI quanto o PPP. Para tanto, necessita apropriar-se de novas habilidade, novas técnicas e novas atitudes didáticas, por conseguinte novo cenário de desafios se apresenta. De modo que o professor se assume em empenhar o papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente. Em suas pesquisas, Nóvoa (1992, p. 24) identifica esse sentimento de mudança repentina de cenário e classifica de *mal-estar profissional*, compara a situação do docente do Magistério Superior a um grupo de atores vestidos com trajes de época, a quem sem aviso prévio se modifica o cenário, caracterizando uma encenação pós-moderna, colorida e fluorescente que oculta a anterior clássica e severa. A reação dos atores seria de surpresa, depois de tensão e, por último, de desconforto.

Assim, propõe Nóvoa (1992, p. 25), “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”. Por isso urge (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais, profissionais e coletivas, permitindo aos professores se apropriarem de seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de sua história de vida. Ao professor universitário cabe investimento no desenvolvimento pessoal na produção da vida de professor.

Sob este aspecto, o uso da narrativa e as histórias de suas vidas têm sido, há muito, uma parte vital do trabalho dos investigadores e formadores de professores para a compreensão dos valores, conhecimento e prática profissionais dos docentes (DAY, 2001, p. 67). A exploração de vida pessoal e profissional pode funcionar como uma janela através da qual os professores podem localizar a origem das crenças, valores e perspectivas que influenciam e informam suas teorias e práticas atuais

sobre o ensino e sobre o que é “ser-se” professor. Defendendo que as abordagens narrativas autobiográficas, contextualizadas e fundamentadas constituem o melhor meio de os professores refletirem ou darem “voz” às suas experiências (DAY, 2001, p. 67).

De tal forma, o desenvolvimento profissional do engenheiro docente necessariamente passa pela formação continuada. Entendo a formação continuada de professores com base no pensamento de Imbernón (2010, p. 63), que critica a forma isolada em que os professores atuam, e aponta que na formação continuada é necessário abandonar o individualismo a fim de chegar-se ao trabalho colaborativo.

Para Imbernón (2010), a ideia de uma formação continuada, cujo desafio primeiro é refletir e encontrar soluções para as situações-problemas do cotidiano da sala de aula, vai fazer com que o caráter individualista atribuído à atuação docente caia por terra definitivamente. Neste contexto, “a formação continuada, para desenvolver processos conjuntos e romper com o isolamento, e a não comunicação dos professores devem levar em conta a formação colaborativa” (IMBERNÓN, 2010, p. 63). Compreendendo-se formação colaborativa como o desenvolvimento coletivo de processos autônomos no trabalho docente, de forma que os processos sejam entendidos como uma autonomia compartilhada, e não como mera soma de individualidades (IMBERNÓN, 2010, p. 69).

Nesta conjuntura, como efetivar uma proposta de contribuição para refletir sobre a análise de necessidades educativas que é o constituído pelas necessidades de formação de engenheiros professores em uma ótica colaborativa e democrática?

As pesquisadoras Rodrigues e Esteves (1993, p. 7), afirmam que o conceito de “necessidades de formação” admite múltiplas acepções e comporta representações que divergem segundo o tempo, os contextos socioeconômicos, culturais e educativos da sua construção, e os modos como estes procedem para apreender e analisar as necessidades. Deste modo, ao ocupar-se da formação de engenheiros professores, pressupõe-se identificar suas especificidades, seus problemas e discutir o conceito de formação contínua destes profissionais.

Comporta então, em consonância com as necessidades educativas do Bacharel em Engenharia professor, e, a partir dessas considerações, a “noção de análise de necessidades educativas”, nomear a análise de necessidades como uma etapa do processo pedagógico da formação, centrada no formando, visando “abrir

horizontes” para a autoformação, através de suas lacunas, problemas, interesses e motivações (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 11).

A adoção de mecanismos que venham ao encontro das necessidades para um bom desempenho acadêmico dos engenheiros professores reflete-se nas pistas relembradas em entrevistas narrativas a seguir:

[...] Quando eu iniciei a dar aulas no CT, tivemos várias edições de Cursos de Didática, pelo menos dois cursos que me lembro. Um curso ministrado pela Profa. Cecília Mendes e outro ministrado pela Profa. Arlene Elvas Bohn. Os cursos traziam em seus conteúdos orientações de como planejar e preparar uma aula, como preparar uma avaliação, uso do quadro, uso recursos audiovisuais e uma parte muito importante sobre como elaborar um Plano de Curso. Acho muito importante que haja cursos assim, mas ao que me consta, há tempo não se promovem cursos de didática com esse enfoque. Atualmente, quando o professor entra na Universidade, passa por uma espécie de Seminário de Iniciação à Docência, com informações institucionais ou coisa semelhante. Na verdade, o que a gente queria era uma coisa específica, bem dirigida tendo em vista nossa formação de engenheiros, menos teóricos e mais práticos (Profa. M^a de Lourdes, p. 5).

[...] Não se utilizava nada que se apresentou no Mestrado, só utilizávamos os conteúdos da Graduação em Engenharia, inclusive com os mesmos livros e mesmos autores. Se tornava mais fácil, fácil em termos, porque você aprendia o assunto que lhe era familiar, agora transmitir para o aluno era outra coisa. Sobre o planejamento naquela época não tinha uma reunião de planejamento, tipo: vamos planejar cursos, coisas assim. Você recebia o ementário da disciplina e o incentivo: “te vira!”. Faz o Programa da Disciplina e dá o conteúdo completo conforme a Ementa! Não havia uma diretriz clara para o professor seguir, o professor é que fazia tudo (Prof. Trindade, p. 2).

Destarte, o lugar da análise de necessidades na formação de professores, desempenhando uma função social que, em nome da eficácia e da racionalidade de processos, procura adequar a formação às necessidades socialmente detectadas. A partir desse pressuposto, estas autoras sugerem que “os formandos devem ser ouvidos” (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 21). No entanto alertam para o fato que, via de regra, “os formandos expressam estereótipos e modas”, e que essas dificuldades, interesses, motivações por eles verbalizadas muitas vezes são vagas, imprecisas, indefinidas. Tornando-se necessário ajustá-los à organização/sistema.

Na concepção de Rodrigues e Esteves (1993, p. 21 apud WITKIN, 1997, p. 25), “não há modelos certos nem modelos errados”, e a opção depende do âmbito

do estudo, dos objetivos e dos recursos humanos, materiais e temporais disponíveis. Porque, há algumas décadas, conforme Rodrigues e Esteves (1993, p. 21 apud WITKIN, 1997, p. 25), melhorar a qualidade e eficácia da formação dos docentes tornou-se imperativo de todos os sistemas educativos.

Se faz necessária uma articulação entre diferentes estudiosos, perspectivando a possibilidade de “encontrar uma notável zona de coincidência” sobre o conceito de formação contínua de professores. Segundo estas autoras:

Um paradigma na formação de professores pode ser concebido como uma matriz de convicções e assumpções acerca da natureza e das finalidades da educação escolar, do trabalho do professor e da sua formação que moldam formas específicas de prática na formação de professores (RODRIGUES; ESTEVES, 1993, p. 49).

Desta maneira, no caso do engenheiro professor, o modelo de formação contínua que promova “uma notável zona de coincidências” é aquele de matriz concebida, de modo a reconhecer a natureza do trabalho do professor, articulada a conteúdos que se adaptem às reais especificidades de desenvolvimento da prática desse profissional no sentido de melhorar a qualidade e eficácia de seu trabalho.

O saber-fazer docente

[...] Quem não é quente e nem frio, mas apenas morno, nunca poderá ser um bom professor. [...] Porque é preciso dizer francamente que o magistério não é para qualquer um, mas para o mais apto. [...] Só pode passar informações de forma interessante aquele que for capaz de dar cem vezes mais do que efetivamente tem de dar (VIGOTSKY, 2010, p. 450-451).

Aprender e ensinar caminham juntos. Ao ensinar, o professor aprende; e, ao aprender, o professor modifica-se, transforma-se; e, transformando-se, dá novos significados à sua prática educativa. Aprender e ensinar constituem-se componentes de um todo, a unicidade consiste em dar para receber, doar-se para transformar-se. Como se ambos, professor e aluno, trafegassem em uma avenida de pista dupla. Partes de uma mesma via que conduz a um mesmo destino, em sentidos diferentes, porém componentes de uma mesma trajetória, de um só projeto. Interação sincronizada entre dois componentes essenciais do ato de ensinar: o mestre e o aprendiz.

Acompanhe-se relatos que a pesquisa recolheu em fragmentos de memórias dos colaboradores engenheiros professores:

[...] Mas o tempo foi passando e comecei a me identificar com a docência, a gente vai aprendendo, vai estudando, vai se motivando, vai tomando gosto pelo ato de ensinar, foi uma feliz descoberta. Neste sentido, os alunos são importantes, porque você ensina, mas ao mesmo tempo vai aprendendo muito com eles (Prof. Aderson, p. 3).

[...] Foi quando a “mosquinha azul” da docência me picou. Gostei desse outro lado da profissão que eu não conhecia ainda, fiquei fascinada pela docência, isso de que “a gente aprende mais quando ensina”. Realmente comecei a me envolver e a passar o conhecimento mesmo que não tivesse ainda o Mestrado, mas achei a experiência muito interessante e motivadora. Então essa participação junto aos alunos, a oportunidade de crescer junto com eles, isso me marcou realmente (Profa. Nícia, p. 2).

[...] Porque minha mudança para a Educação me humanizou mais. Eu passei a dar mais valor àquelas disciplinas, que lá no CT nós chamávamos de “florzinhas”; eu passei a entender e a ver a importância dessas disciplinas. [...] e mudei meu conceito daquela perspectiva de quando estava lá no CT de que aqui geralmente é algo fácil. Mas não é, não é fácil! [...] Foi aqui na Educação que eu aprendi a escrever, a orientar, posso dizer que escrevo bem. Posso não ser uma pessoa que tem uma boa oratória, mas sei colocar minhas ideias no papel. Isso foi uma conquista, que, certamente, se eu estivesse focado apenas como engenheiro, não abraçasse a docência, eu não teria essas habilidades que tenho hoje. Esse aprendizado devo muito à Educação (Prof. Luís Carlos, p. 12).

Assinale-se que em um processo de co-aprendizagem estão o ensinar e o aprender articulados. Ao final do trajeto, “cabe ao mestre a satisfação do dever cumprido, ao aprendiz a certeza de ter-se apropriado dos ensinamentos e o reconhecimento ao trabalho do professor”. Como bem se manifesta *Emílio*,³³ em Rousseau (1999), a seu velho mestre:

Aconselha-nos, governa-nos que seremos dóceis; enquanto eu viver, precisarei de ti. Preciso de ti mais do que nunca, agora que minhas funções de homem começam. Cumpriste tuas funções; guia-me para imitar-te, e descansa que é tempo (ROUSSEAU, 1999, p. 680).

Apresento esse fragmento de texto capturado ao final de *Emílio* de Rousseau, para concordar com Larrosa (2004), quando o intelectual espanhol afirma que as palavras produzem sentidos, criam realidades e às vezes funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. A comunicação é “transmissão”: mediação entre o que recebeu e o que se dá. O mestre da leitura é o que aprende para ensinar, aquele no qual se conjugam a paixão de aprender e a paixão de ensinar.

³³ Personagem de *Emílio ou Da educação*, obra de Jean-Jacques Rousseau.

A transmissão é uma comunicação que explode. Quando existe transmissão, a noção comum de comunicação explode porque o que se comunica só se transmite transformando-se. A transmissão não é o comunicar-se de algo inerte, mas o abrir-se da possibilidade da invenção e da renovação. Por isso, no mestre da leitura, a paixão do aprender e a paixão do ensinar se conjugam do novo, do imprevisível, da leitura por vir (LARROSA, 2004, p. 25).

Jorge Larrosa Bondía convida a aprender para ensinar com paixão. Em um processo de doação mútua entre o educador e o educando, momento sublime do compartilhamento do saber, transitando em via de duplo sentido, em que muitas vezes aquele que dá ganha muito mais do que aquele que recebe. Como quando *Emílio* diz para seu mestre que o acompanhará por toda a vida:

Mestre, felicita teu filho; ele espera ter logo a honra de ser pai. Oh! Quantas preocupações impor-se-ão ao nosso zelo, e como precisaremos de ti! Deus não queria que eu te deixe educar também o filho depois de ter educado o pai. Deus não queria que um dever tão santo e tão doce jamais seja cumprido por alguém que não eu, mesmo que eu escolhesse tão bem para ele quanto escolheram para mim; mas continua tu a ser o mestre dos jovens mestres. Aconselha-nos, governa-nos que seremos dóceis; enquanto eu viver, precisarei de ti. Preciso de ti mais do que nunca, agora que minhas funções de homem começam. Cumpristes tuas funções; guia-me para imitar-te, e descansa, que é tempo (ROUSSEAU, 1999, p. 680).

São identificados, em relatos de trajetória de vida de engenheiros professores do Centro de Tecnologia, ao reconstruírem suas histórias da profissão docente, achados de narrativas pessoais, produzidos pela rememoração de acontecimentos, que conferem legitimidade e dão exemplos testemunhais dessa paixão de dar e receber na educação, pelo ato de ensinar:

[...] Cito um caso que me emocionou muito, quando tivemos um formando em Engenharia Civil, [...] e quando ele me entregou o Convite de Formatura disse um a coisa que me deixou felicíssima, “Para a professora que ensina a amar a Engenharia”. Isso é maravilhoso, porque eu acho que é isso mesmo que eu tento passar para os alunos. A gostar, a se interessar mesmo, valorizar a Engenharia. Porque, de fato, é essa parte de ser professor que me cativa e motiva mais. [...] Eu, de fato, tenho essa preocupação de fazer os alunos gostarem do curso e aconteceu até de um deles chegar para mim e falar: “professora, a senhora salvou meu Curso de Engenharia”, porque, continuou ele, “estava desestimulado com o curso, mas a partir do momento que fui seu aluno passei a gostar do Curso”. [...] Acho isso maravilhoso, é muito gratificante ouvir uma manifestação desse tipo (Profa. M^a de Lourdes, p. 4).

De tal sorte, tanto aquele que aprende quanto aquele que ensina são para o mestre da leitura “o diferencial”. Compreende-se a partir de Larrosa, 2004):

Talvez por isso o mestre como escritor, mas de outra maneira, também comunica desde sua ausência e desde seu fracasso. Sua comunicação é um chamar a atenção, não sobre si próprio, mas sobre as palavras que [ele] dá a ler. O mestre comunica por sua humildade, por seu colocar-se a serviço das palavras: sua paixão comunicativa está feita também de generosidade, de desprendimento (LARROSA, 2004, p. 25).

Todavia, alerta Vigotsky (2010), deve-se desmistificar a figura do “professor estrela”; o endeusamento do *amado mestre* (grifo meu) que assume a forma de adoração é realmente um sério problema psicológico, pois lembra de que em psicanálise se chama de transferência. Assim, a tarefa consiste antes em suscitar no aluno o seu próprio entusiasmo e não atribuir ao professor:

A velha escola tem colocado o aluno nos ombros do professor. “Tem visto tudo com os olhos dele, julgando tudo com a mente dele. Já é hora de colocar o aluno sobre as suas próprias pernas, de fazê-lo andar e cair, sofrer dor e contusões e escolher a direção”. O problema não é o mestre estar inspirado porque a sua inspiração nem sempre atinge o aluno. O problema é antes fazer os alunos ficarem inspirados pelo mesmo motivo (VIGOTSKY, 2010, p. 452-453).

Aconselha o intelectual, a abandonar-se a figura do “professor estrela” que tudo resolve, tudo sabe, domina todo o conteúdo de sua disciplina de modo inquestionável, sua prática é supostamente irretocável. Fechado a qualquer perspectiva de alteração, ou proposta de mudança de atualização pedagógica, avesso a qualquer iniciativa de formação continuada em Ciências da Educação. Trata-se de estereótipo de professor comumente identificado em meio ao quadro docente das ciências das engenharias, notadamente entre engenheiros professores.

Dentre outros estudiosos, Vigotsky (2010) afirma que o exercício da docência exige conhecimento pedagógico, “já é hora de a Pedagogia seguir esse caminho e escolher pessoas que conheçam com precisão as leis e técnicas pelas quais se cria na alma do aluno o próprio entusiasmo. Assim, o conhecimento preciso nas leis da Educação é o que se exige antes de tudo de um professor. Desse modo, orienta Vygotsky, a primeira exigência que fazemos a um professor é que ele seja um profissional cientificamente instruído, e um professor. Antes de ser um matemático, um filósofo... (VIGOTSKY, 2010, p. 454).

Compreende-se que a Pedagogia se torna uma verdadeira arte complexa e de base científica. Assim, exige-se do professor um elevado conhecimento do objeto da técnica do seu ramo. Além do que o método de ensino exige do professor aquele dinamismo e coletivismo nos quais deve estar mergulhado o espírito da escola. Ele

deve ser mestre até o fim e, ao mesmo tempo, não ser só mestre, mas alguma coisa além de mestre (VIGOTSKY, 2010, p. 455).

Convém assinalar que o percurso da profissão docente pressupõe caminhos de aprendizado profissional, crescimento pessoal para abrir-se aos desafios de novas descobertas. Atuar na docência é integrar-se ao processo de Educação em sua forma verdadeira, que contemple a perspectiva de uma Educação, que não só eduque para a realidade concreta, mas também para o campo das ideias como no modelo ideal de Educação da *paideia* da Grécia antiga. Refletir sobre o ideal de Educação na Grécia antiga, cujo conceito de *paideia* não articula unicamente as práticas próprias para preparar a criança para a vida adulta, amplia-se na medida em que o resultado do processo educativo se prolonga por toda a vida, “muito para além dos anos escolares” (JAEGER, 2010, p. 669).

Entretanto, para Charlot (2000), “não há saber sem relação com o saber”; instiga a refletir que não há saber de forma isolada, hermética, fechada. Afirma que “adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres, e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente”. Procurar o saber é instalar-se em um certo tipo de relação com o mundo. Nesse contexto, a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo (CHARLOT, 2000, p. 60).

Em síntese, segundo Charlot (2000, p. 63), não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros. Implica uma forma de atividade, uma relação com a linguagem, uma relação com o tempo.

Nesse fragmento de texto extraído da narrativa de história de vida do colaborador Prof. Trindade, registra-se a preocupação do docente em preparar o aluno para além da sala de aula. Demonstrando a estreita relação do saber com a realidade do mundo:

[...] porque eu dizia para meus alunos: eu sou o professor que faço a interface de vocês com o mercado. O que vocês vão fazer nessa disciplina é o que vocês vão fazer lá fora, se forem para a área de Construção Civil. Se forem para a área de Cálculo Estrutural aprenderam com o Prof. Fernando Drummond, se forem para a área de Saneamento, aprenderam com o Prof. Jacob G. Pereira da Silva e

o Prof. Manoel Coelho. E se for Construção Civil, não Construção de Estradas, mas Construção Civil é essa interface que eu estou fazendo com vocês. Vocês vão ter condições de preparar um orçamento que tem esse formato, que estamos fazendo aqui, vocês vão se deparar com cronogramas físico e financeiros com esse formato. Especificações em obras e serviços. Esse era meu compromisso e minha maneira de avaliar o aluno, já o entregando pronto ao mercado de trabalho, no caso de optarem pela área de Construção Civil. E hoje fico feliz em saber que muitos fizeram essa opção (Prof. Trindade, p. 6).

Sendo assim, qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e a que quer dar de si aos outros.

Dito de outra forma, apreende-se com Kosik (1969) que o que nos diferencia dos outros seres humanos em nossas práticas é o fato de que, antes de executá-las, vem o planejamento dessas ações, no campo das ideias, para logo em seguida realizar-se o ato de executá-las no campo da prática (KOSIK, 1969, p. 202).

Por sua vez, Engels (2012) afirma a ideia de que o homem garantiu e continua a responsabilizar-se pela produção da vida humana e a reprodução do gênero humano, por meio do trabalho, pela possibilidade do desenvolvimento de determinadas práticas sociais. São essas práticas sociais que garantem a produção da vida humana e da realidade humana, em que “o trabalho é a categoria fundante do mundo dos homens” (ENGELS, 2012, p. 42-43). Outrossim, Kosik (1969) assevera “que o homem pode mudar e transformar a natureza; enquanto pode mudar de modo revolucionário a realidade humano-social, porque ele próprio é o produtor desta realidade”, e define o conceito de *práxis* como sendo práticas sociais que garantem a produção da vida humana e da realidade humana (KOSIK, 1969, p. 202).

A Educação tem na prática sua dimensão privilegiada, vista como prática social intencionada. Por conseguinte, a *práxis* educativa torna-se um exercício comprometido, intencional e ético da prática, afirmando que a atividade docente é sempre *práxis*, uma vez que essa ação envolve necessariamente o estabelecimento de uma intencionalidade; o conhecimento do objeto que se quer transformar e a intenção planejada, com vistas à transformação da realidade social. Destaca “a relevância da prática, local privilegiado da concretização das intencionalidades

educacionais e talvez o lugar certo e único para se conseguirem as transformações pretendidas à formação de humanidade dos homens” (FRANCO, 2008, p. 94).

Assim sendo, como prática simbolizadora voltada para si própria, a Educação é investimento na consolidação do sujeito autônomo e dotado de vontade. Conforme Severino (2012, p. 81), “não cabe à Educação “fazer” pessoas, mas despertá-las para sua autonomia mediante os recursos da cultura”.

A seguir, fragmentos de práticas pedagógicas acionados em sala de aula por engenheiros professores, que bem demonstram a opção por uma educação para além dos bancos escolares, sintonizada com a realidade das necessidades do profissional educando:

[...] Era muito gratificante ministrar aulas na parte prática para aqueles ‘meninos’ estudantes de Engenharia. Porque eu achava que era de suma importância para o aluno não só ver a coisa na prática, mas o porquê de aquilo estar sendo feito, para que aquilo está sendo feito. O aluno tinha que descrever o ensaio de modo que ele entendesse que o que ele estava fazendo não era só uma atividade mecânica. Que aquele ensaio tinha uma finalidade na vida prática dele como futuro engenheiro. E também uma parte teórica que era examinada em uma prova escrita. Uma prova individual onde eu sempre fui muito rigoroso quanto a isso, pois quando o aluno se propõe a ser engenheiro tem que ter responsabilidade, saber o que está fazendo e por que está fazendo. [...] De modo que eu tinha muito zelo por esse momento de avaliação, era muito cioso disso. Acho que o engenheiro deve levar muito a sério sua formação (Prof. Ferro, p. 4).

[...] Porque todo professor se torna uma referência para seus alunos. Nós somos formadores de opiniões, somos influenciadores, quer queiramos, quer não. E mesmo que você não perceba, nós professores influenciemos nossos alunos. Então é importante sabermos lidar com a política para saber como agir dentro da sala de aula e passar essas vivências para nossos discentes, porque isso também faz parte do ser docente. Não é só o conhecimento técnico que passamos a nossos alunos, mas de igual forma o conhecimento humano, para quando eles saírem de entre os muros da Universidade saberem que também nós os ensinamos para o cotidiano da vida. Naturalmente eles trazem a formação que adquiriram em casa, mas a gente tem que mostrar todos os lados que o indivíduo possui como cidadão, como pessoa de bem que deve ser (Profa. Nícia, p. 7).

Por meio dessa dimensão, a Educação prepara os educandos para o trabalho e para a sociabilidade, investindo no desenvolvimento de sua subjetividade. Daí a importância do conhecimento teórico no trabalho educativo, sendo seu papel conscientizar (SEVERINO, 2012, p. 81).

Todavia, quando o conhecimento não é usado para dar significação àquilo que não a tem e que gera perplexidade, ele desaparece totalmente da consciência ou então se torna um objeto de contemplação estética (DEWEY, 1979, p. 375).

A “razão” é precisamente a aptidão de fazer a matéria da experiência anterior levar a perceber a significação da matéria de uma nova experiência (DEWEY, 1979, p. 377).

O conhecimento não consiste em alguma coisa de que temos consciência atual, mas nas disposições de espíritos que conscientemente adotamos para compreender o que atualmente sucede. O conhecimento, como ato, traz alguma coisa de nossos estados mentais à consciência com o fim de extinguir uma incerteza, concebendo a conexão entre nós e o mundo em que vivemos (DEWEY, 1979, p. 377).

Pelo exposto, ao professor universitário Bacharel em Engenharia, cuja área de atuação profissional está intrinsecamente relacionada às tecnologias, compete as decisões de sala de aula, ao controle e desenvolvimento dos conteúdos de suas disciplinas. Não raras vezes, ocasionando, situações desconfortáveis, provocadas pela ausência de conhecimentos didáticos-pedagógicos e/ou pelo não domínio de informações advindas do crescente surgimento e aplicação de novas tecnologias.

A realidade da utilização das novas tecnologias fortalece o processo ensino aprendizagem e atua no fortalecimento da interação comunicativa entre professor e aluno em sala de aula. E o engenheiro professor já se deu conta desse poderoso recurso metodológico:

[...] O aluno de hoje começou com o celular, telefonava, depois passou a jogar, a ter um notebook na mesa, e hoje tem um celular que faz tudo: o jogo, se comunica, acessa dicionários, acessa o Google que passa on-line, todas as informações. E o professor fica em uma encruzilhada, naquela dúvida. [...] Às vezes, eu agrego o uso do celular à minha aula, uma forma de interagir com o aluno e com as novas tecnologias. Certa feita, dando aula de Pesquisa Qualitativa em Educação, ao falar de análise de entrevistas, pedi aos alunos que mandassem para meu WhatsApp uma resposta para eu fazer uma análise dessa resposta, ali, na hora! Então, recebia pelo WhatsApp, passava para meu notebook e projetava na tela pelo Datashow, então todo esse aparato de tecnologia eu fui assimilando. Quer dizer, dando um ganho qualitativo à aula, que seria impossível realizar antigamente (Prof. Luís Carlos, p. 10).

[...] Os alunos já chegam à Universidade com certo conhecimento, têm domínio e facilidade de acesso à informação em tempo real, no momento que você está falando ele já consulta o Google no celular dele, aquele conteúdo que você está expondo. Então encaro a aula de forma diferenciada, hoje o professor tem que ser mais um

facilitador do conhecimento; nós professores temos de adotar uma postura de orientadores; de orientar onde o aluno deve procurar e encontrar a informação, e o que deve fazer com essa informação. Porque, se continuarmos com aquele método pedagógico de apenas transmitir o conhecimento, seremos atropelados por essa nova geração de alunos das novas tecnologias, fruto desse mundo pós-moderno e globalizado que temos que descobrir (Profa. Nícia, p. 3).

E não há dúvida, pois compreendo, com base nos ensinamentos de Day (2001), que as circunstâncias em que os professores trabalham e as exigências que lhes são feitas estão a mudar à medida que as tecnologias da comunicação diminuem o papel do professor como detentor exclusivo do saber especializado, e à medida que a necessidade de competir economicamente nos mercados mundiais, mais competitivos do que nunca, conduz inexoravelmente a um serviço de educação orientado pelo mercado (DAY, 2001, p. 30).

Neste cenário, Day (2001) argumenta que, como consequência, é razoável prever que os limites entre a aprendizagem realizada dentro e fora da escola acabaram por se tornar mais tênues – aliás já o são – e as funções dos professores engenheiros enquanto “especialistas detentores de conhecimento” acabarão por desaparecer. Day (2001) destaca três questões que devem ser analisadas ao se discutir o crescente uso das novas tecnologias. Em primeiro lugar, as aprendizagens dos alunos realizadas através da tecnologia da informação não exigirem o uso de destrezas sociais; o papel do professor será, portanto, o de facilitador do processo de aprendizagem e de interveniente em vez de ser um especialista de conteúdo. Em um segundo momento, a aprendizagem não é apenas o resultado de experiência escolar, mas de outras influências – a família, a mídia e os amigos. O papel do educador é o de preservar a componente humana, uma vez que a interação humana é a chave para a aplicação bem-sucedida das tecnologias da educação na realização da aprendizagem ao longo de toda a vida. E, por último, a informação recebida terá de ser submetida a uma apreciação crítica. Os professores encontram-se em uma posição-chave enquanto “conselheiros de aprendizagem”. Aprender e até mesmo ensinar tornar-se-ão um assunto que diz respeito a todos (DAY, 2001, p. 317).

Por sua vez, Day (2001, p. 296) analisa o papel dos professores em uma sociedade de aprendizagem; e afirma que estes recebem a influência de um mundo em mudança nas escolas. Para tanto, questiona: Que tipo de investimento é

necessário fazer nos professores para que cumpram as expectativas que sobre eles recaí no século XXI?

Como contribuição à discussão acerca da atuação docente, destaca Day (2001, p. 298-299), em Columbia Britânica, no Canadá, o Relatório da Comissão Sullivan “Enquadramento para a Aprendizagem do Ano 2000” concluiu que:

Em vista das novas realidades econômicas e sociais todos os alunos, independentes dos seus planos imediatos após terem frequentado a escola, terão de desenvolver uma flexibilidade e uma versatilidade impensável pelas gerações que os antecederam. Terão de ser cada vez mais capazes de utilizar destrezas de pensamento crítico e criativo para resolverem problemas e tomarem decisões, terão de ser formados tecnologicamente, bem como serem eruditos no sentido tradicional e bons comunicadores. Terão igualmente de possuir destrezas interpessoais bem desenvolvidas e de serem capazes de trabalhar em cooperação com outros. Por fim, terão de ser aprendentes de toda a vida (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO CANADÁ, 1991, p. 2).

Portanto, este contexto implica que os professores se adaptem, para que o seu ensino, tão frequentemente encarado pelos governos e empregadores como essencial, seja consistente, de qualidade, e mudem suas funções. Isso, se querem contribuir para o esforço de uma aprendizagem permanente, no século em que vivemos.

Assim procedendo, empenhando-se nessa adaptação para que seu ensino seja essencial e consistente, o engenheiro professor vai construindo uma estrutura de experiências que se constituem na formação do percurso acadêmico e, ao mesmo tempo, participando da construção da trajetória histórica do Centro de Tecnologia da UFPI.

Na próxima seção, discute-se a contribuição do Programa de Expansão para o ensino de Engenharia. Este Programa veio mudar de maneira significativa a realidade do ensino da Universidade Federal do Piauí, especificamente no Centro de Tecnologia.

3 ADESÃO DO CENTRO DE TECNOLOGIA AO REUNI

Nesta seção, a investigação apresenta um apanhado dos acontecimentos que geraram a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI, no âmbito da UFPI, e os resultados desta implantação no Centro de Tecnologia. Revisita-se o percurso de criação dos novos cursos de Engenharia e os achados historiográficos da trajetória histórica do CT, revelados nos caminhos produzidos pelos estudos geridos pela pesquisa.

Para recontar a trajetória historiográfica do Centro de Tecnologia da UFPI, analisando a ação do Programa de Expansão e, em especial, a contribuição que a implantação deste Programa provocou na escolha dos percursos que o CT passaria a trilhar. Faz-se necessário, em primeiro lugar, fornecer algumas informações preliminares, localizando o contexto em que esse Programa surgiu.

3.1 A gênese

Ao final da década de 1990, durante os dois mandatos do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a política pública educacional do Governo Federal voltada, para o Ensino Superior, foi de estimular o Ensino Superior privado. Segundo o colaborador Prof. Edilberto Duarte Lopes, à época, Pró-Reitor de Planejamento e Orçamento da UFPI-PROPLAN: “praticamente naqueles oito anos as universidades públicas estagnaram, enfrentaram grandes dificuldades orçamentárias”. E acrescenta, “naquele período foi criada, no ano de 2002, apenas uma universidade federal que veio a ser a Universidade Federal do Vale do São Francisco,³⁴ a UNIVASF com sede em Petrolina no Estado do Pernambuco”.

A Tabela 2, a seguir, conduzida por estudos da PROPLAN/UFPI, indica as despesas de capital previstas no Orçamento da FUFPI-2000-2014. Mostra um espelho completo da realidade financeira da Universidade Federal do Piauí, vivenciando situação semelhante às demais instituições públicas de Ensino Superior

³⁴ Primeira Universidade Federal a ter sua sede implantada no Interior do Nordeste, a Univasf surgiu com a missão de levar o ensino público superior de qualidade ao Semiárido, numa proposta ousada de estar presente, desde a sua origem, em três dos nove Estados da Região Nordeste. Assim, foi criada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, em 2002, por meio da Lei n. 10.473, de 27 de junho de 2002, a Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf), com sede na cidade de Petrolina, em Pernambuco.

no País. Verifica-se que o orçamento da FUFPI programado para o ano 2000 previa a aplicação de R\$ 8.834.224,31 (oito milhões, oitocentos e trinta e quatro mil, duzentos e vinte e quatro reais e trinta e um centavos).

Com o advento do Programa REUNI a partir do ano de 2005, o orçamento passou para R\$ 13.007.984,85 (treze milhões, sete mil, novecentos e oitenta e quatro reais e oitenta e cinco centavos), proporcionando um aumento de quase o dobro do orçamento previsto para o ano 2000. E no ano de 2014, com o Programa REUNI funcionando em sua plenitude, o orçamento cresceu em quase oito vezes do valor previsto para do ano 2000 (Tabela 2), aumentando para R\$ 77.973.110,27 (setenta e sete milhões, novecentos e setenta e três mil, cento e dez reais e vinte e sete centavos) no ano de 2014. Um enorme salto em valores financeiros, abrindo vasto leque de possibilidades na aplicação desses recursos para a reestruturação da UFPI.

Tabela 2 - Despesas de capital/orçamento da FUFPI-2000-2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
 PRÓ-REITORIA DE PLANEJAMENTO E ORÇAMENTO – PROPLAN
 COORDENAÇÃO DE ORÇAMENTO – COR

DESPESAS DE CAPITAL / ORÇAMENTO DA FUFPI - 2000-2014

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
ORÇAMENTO INICIAL	451.400,00	280.000,00	63.000,00	530.000,00	160.000,00	475.000,00	486.669,00
ORÇAMENTO EXECUTADO	8.834.170,22	5.047.224,27	2.427.668,46	2.532.643,41	1.951.035,30	12.982.121,71	13.624.933,14
ORÇAMENTO PROGRAMADO	8.834.224,31	5.198.182,63	2.427.698,00	2.534.198,97	2.184.494,62	13.007.984,85	13.642.011,65

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
ORÇAMENTO INICIAL	14.250.000,00	14.250.000,00	18.906.000,00	10.370.476,00	33.212.410,00	16.564.639,00	28.847.002,00
ORÇAMENTO EXECUTADO	28.440.957,57	39.738.988,79	36.975.123,07	48.133.362,88	34.753.501,21	23.294.814,49	35.917.666,69
ORÇAMENTO PROGRAMADO	28.472.740,28	50.969.444,77	39.384.081,76	52.944.937,80	61.350.263,68	34.317.531,44	45.497.462,43

	2014
ORÇAMENTO INICIAL	66.900.473,00
ORÇAMENTO EXECUTADO	51.241.307,73
ORÇAMENTO PROGRAMADO	77.973.110,27

Fonte: PROPLAN/FUFPI (200 a 2014).

O Prof. Edilberto Duarte Lopes, que posteriormente viria a ocupar a função de Coordenador do REUNI, na UFPI, relembra esses momentos:

[...] Para que se tenha uma ideia, no final do ano de 1998, o orçamento de investimentos da UFPI, todos os recursos do orçamento federal que existiam para o ano todo eram, na ocasião, de duzentos mil reais. Veja a dificuldade, isso significava construir, equipar e reformar tudo o que a Universidade tinha necessidade. Isso significou também uma diminuição no número de alunos matriculados nas instituições federais em relação ao total de alunos matriculados no Ensino Superior do Brasil (Prof. Edilberto, p. 3).

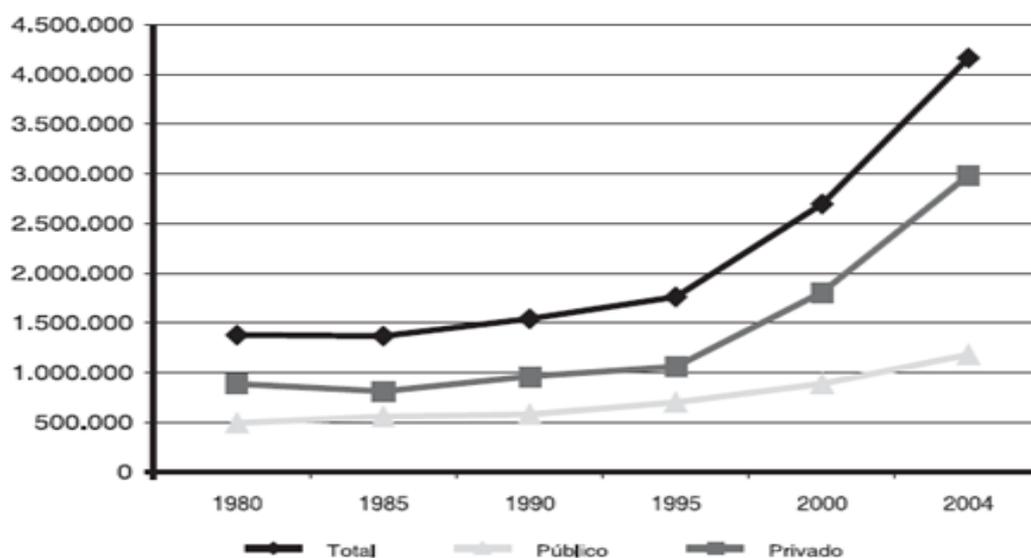
Este quadro se manteve desde a década de 1990 até os primeiros anos do século XXI. Conforme MEC/Inep/Deaes, as Universidades públicas detinham exatos 28,30% dos alunos matriculados (Gráfico 1) em cursos superiores (Tabela 3). E, no final do ano de 2002, estavam com menos de quinze por cento do total desses alunos. Dos quais aproximadamente quinhentos mil alunos estavam matriculados nas quarenta e cinco instituições federais, incluindo, nessas quarenta e cinco instituições, os três Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), o do Estado do Paraná, do Estado do Rio de Janeiro e o do Estado de Minas Gerais. Esses CEFET's estavam relacionados, tendo em vista que aqueles Centros Federais de Educação também possuíam cursos superiores.

Tabela 3 - Evolução das Matrículas na Graduação Presencial. Brasil - 1980-2004

Ano	Total	Público	Privado
1980	1.377.286	492.232	885.054
1985	1.367.609	556.680	810.929
1990	1.540.080	578.625	961.455
1995	1.759.703	700.540	1.059.163
2000	2.694.245	887.026	1.807.219
2004	4.163.733	1.178.328	2.985.405

Fonte: MEC/Inep/Deaes 2004.

Gráfico 1 - Evolução das matrículas na Graduação presencial - Brasil - 1980/2004



Fonte: MEC/Inep/Deaes 2004.

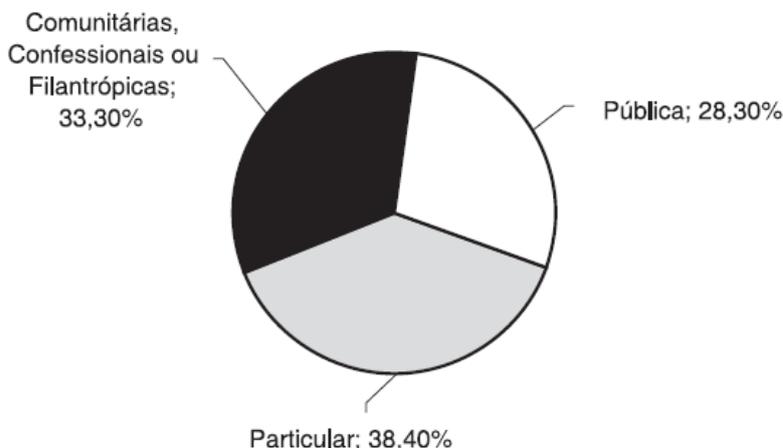
Este cenário da Educação brasileira perdurou até o ano de 2004, quando o Presidente da República era o ex-Presidente Luís Inácio Lula da Silva (Mandato presidencial: 2003/2010). Por iniciativa da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES), instituição que congrega todos os reitores das universidades federais, ao discutir este assunto, deliberou por apresentar um projeto ao Ministério da Educação expondo as dificuldades que as universidades enfrentavam em termos orçamentários. A Associação apresentou proposta considerada até certo ponto ousada (Tabela 4), à época: duplicar o número de alunos matriculados nas universidades federais. Ou seja, passar de quinhentos mil para um milhão de alunos matriculados. E, para isto, a ANDIFES apresentou ao Ministério da Educação um plano de necessidades que as universidades federais prepararam em termos de docentes, servidores técnico-administrativos, recursos para investimentos, custeio, visando atingir essa meta de um milhão de alunos matriculados (Gráfico 2).

Tabela 4 - Matrículas por Categoria Administrativa - Brasil-2004

Matrículas	Total	Pública	Privada	Particular	Comunitárias, confessionais ou filantrópicas
Nº	4.163.733	1.178.3	2.985.40	1.596.89	1.388.511
%	100	28,30	71,70	38,35	33,35

Fonte: MEC/Inep/Deaes 2004.

Gráfico 2 - Matrículas por Categoria Administrativa - Brasil - 2004



Fonte: MEC/Inep/Deaes 2004.

O Ministério da Educação, tendo à frente o Ministro Cristóvão Buarque,³⁵ agendou uma audiência dos reitores com o Presidente da República, reunião esta que ocorreu em setembro de 2004. Na ocasião, o Reitor da UFPI, Prof. Pedro Leopoldino Ferreira Filho (Reitor da UFPI -1996/2004), não pôde comparecer, e designou o Pró-Reitor de Planejamento e Orçamento da UFPI para representar a Universidade Federal do Piauí nessa reunião que ocorreu no Palácio do Planalto em Brasília-DF. Quando então, o projeto da ANDIFES foi apresentado ao Presidente da República. O Pró-Reitor da PROPLAN/UFPI, assim relembra esse momento:

[...] O Presidente Lula [Luiz Inácio Lula da Silva] determinou que o Ministério da Educação analisasse aquele documento, verificasse sua viabilidade. O certo é que, em 2005, o Ministério da Educação apresentou o Programa de Expansão das Universidades Federais, que, basicamente, visava não só ampliar o número de alunos, mas sobretudo interiorizar as universidades com a criação de novos Campi, desta feita fora das sedes, fora das capitais onde as universidades estavam instaladas. Era o mês de setembro de 2005, quando o Programa foi apresentado às universidades, e tivemos um prazo curto para apresentar um Projeto de Adesão ao Programa do Governo Federal. E trinta e uma das quarenta e cinco instituições federais de Ensino Superior aderiram ao Plano de Expansão apresentado pelo Governo Federal (Prof. Edilberto, p. 5).

³⁵ Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque foi reitor da Universidade de Brasília de 1985 a 1989. Foi governador do Distrito Federal de 1995 a 1998. Foi eleito senador pelo Distrito Federal em 2002. Foi Ministro da Educação entre 2003 e 2004, no primeiro mandato de Lula. Foi reeleito nas eleições de 2010 para o Senado pelo Distrito Federal, com mandato até 2018.

Dada a importância que representava a participação da instituição³⁶ em momento histórico da Educação nacional, mormente de criação de proposta governamental na adoção de política pública voltada para a expansão e democratização do Ensino Superior, o plano de reestruturação e expansão, com o Plano de Trabalho necessitavam urgentemente estar elaborados e aprovados internamente na UFPI. E, ainda, empenhados os recursos iniciais, até o final do ano de 2005, visando a implantação do Plano de Expansão a partir de 2006.

Desta forma, o Programa de Expansão da Universidade Federal do Piauí foi aprovado e contemplava a implantação do Campus Cinobelina Elvas na cidade de Bom Jesus, a consolidação do Campus Senador Helvídio Nunes em Picos, que naquela ocasião contava com apenas dois cursos superiores, o de Letras e o de Pedagogia, e a expansão do Campus Ministro Reis Velloso em Parnaíba.

O Projeto da UFPI estava voltado exatamente para aquilo que era a diretriz do Ministério da Educação, não só a expansão, mas principalmente a interiorização do Ensino Superior. Na ocasião, o Campus Amílcar Ferreira Sobral, em Floriano, estava no projeto, porém dado o montante de recursos destinados à UFPI, não foi incluído o Campus de Floriano naquele primeiro momento.

Após a assinatura de adesão da UFPI ao Programa de Expansão, esses recursos começaram a chegar e contemplaram a implantação de dezenove cursos para a UFPI. Sendo sete no Campus de Parnaíba, sete cursos no Campus de Picos e cinco cursos no Campus de Bom Jesus. E abria a possibilidade de contratação de um total de trezentos e quarenta novos docentes demandados por esses novos cursos a serem criados. A Tabela 5 detalha a quantidade e local dos novos cursos a serem criados nos campi da UFPI.

³⁶ Em início de mandato que e com os ânimos ainda acirrados pelo resultado do pleito político recentemente divulgado, alguns segmentos da sociedade opunham-se à ideia de um Programa de Reestruturação das instituições superiores. Daí a ocorrência de que nesse primeiro momento, apenas trinta e uma das quarenta e cinco IES aderiram ao projeto do programa federal. Em um segundo momento, porém, todas as IES foram contempladas ao aderir ao REUNI.

Tabela 5 - Novos cursos por Campus - UFPI

CIDADE/CAMPUS	NOVOS CURSOS
PARNAIBA - Campus Ministro Reis Velloso	7
PICOS - Campus Senador Helvídio Nunes	7
BOM JESUS - Campus Cinobelina Elvas	5
TOTAL DE NOVOS CURSOS	19

Fonte: Elaboração do Autor.

Naquele ano (2004), segundo o Prof Edilberto Duarte “a UFPI tinha em seu quadro cerca de novecentos e quarenta docentes, incluindo os professores afastados ou à disposição de outros órgãos, atualmente nosso quadro de docentes conta com algo em torno de 1.750 professores”. Como a média é de um servidor técnico-administrativo para cada três docentes (1/3), com o Programa de Expansão, a instituição teve um acréscimo considerável de servidores. O Projeto de Expansão contemplava também, além da implantação dos cursos, os laboratórios necessários para o funcionamento destes cursos. Prossegue o Pró-Reitor de Planejamento à época:

[...] Começamos este Programa no ano de 2006 e aconteceu um fato interessante, as universidades que ficaram de fora, que até então não haviam aderido ao Programa de Expansão, a partir de agora queriam aderir. Havia, inclusive, demandas políticas daqueles Estados da Federação, daquelas universidades que ficaram fora dessa primeira etapa, com seus representantes que pressionando o Governo Federal para abrir novamente o Plano de Expansão para que todas as universidades pudessem aderir ao Programa (Prof. Edilberto, p. 6).

Para atender a demanda provocada pelas instituições de Ensino Superior que não aderiram à primeira etapa do Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades em 2007, o Ministério da Educação lançou a segunda etapa do Programa de Expansão. Chamado na ocasião de Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, cuja sigla era REUNI. E, desta feita, o Programa visava não apenas a expansão física pura e simples de alunos, mas também de cursos, dos campi etc. Ampliou as diretrizes do Programa de uma forma mais abrangente (Foto 8). Desta feita o REUNI, estabelecia, também, uma reestruturação curricular, um trabalho que visava melhorar os índices de sucesso

da Universidade e de ampliação de cursos de Pós-Graduação, e não só de Graduação.

Foto 8 - Pórtico de entrada do Campus Petrônio Portella - UFPI - Teresina (Projeto Arqt. Kaki Afonso - CT)



Fonte: Magnaldo de Sá Cardoso - Teresina-PI, jul. 2020..

Com vistas a atender as demandas reivindicadas pelas instituições de Ensino Superior, o Governo Federal estuda a possibilidade de implantação de documento que proporcione entre suas diretrizes ações que contemplem as sugestões apontadas pelos reitores.

Entendo que o decreto sancionado pelo Governo Federal, como decorrência às solicitações da Associação dos Reitores-ANDIFES, constitui-se um “documento-monumento”, no sentido definido pelo historiador francês Jacques Le Goff. Compreende-se a partir de Alberti (2015), que durante muito tempo pensou-se em “documento” como resíduo imparcial e objetivo do passado, ao qual muitas vezes se atribuía valor de prova. Citando Le Goff (2003), a pesquisadora contribui:

[...] O “monumento”, em contrapartida, teria como característica a intencionalidade, uma vez que é construído para perpetuar a recordação, como é o caso das obras comemorativas de arquitetura. [...] A ideia de “documento-monumento” traz essa intencionalidade para o próprio documento, cuja produção resulta das relações de força que existiram e existem nas sociedades que o produziram (ALBERTI, 2015, p.183).

Neste contexto, apreende-se, a partir da leitura de Le Goff (2003), “não há notícia histórica sem documentos”, e o pensador vai mais além:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo (LE GOFF, 2003, p. 536).

E prossegue Jacques Le Goff:

O documento, os dados já não existem por si próprios, mas em relação com a série que os precede e os segue, é o seu valor *relativo* que se torna objetivo e não a sua relação com uma inapreensível substância real (LE GOFF, 2003, p. 532).

Tendo-se como referência o pensamento de Le Goff (2003), esse *documento / monumento* (grifo meu), por sua importância no seio da comunidade acadêmica, pelas mudanças que provocou, em tempos atuais, ainda provoca resultados agregadores. O Programa exerce influência nas escolhas adotadas, no percurso historiográfico do Centro de Tecnologia, uma vez que estabelece diretrizes, tais como: incentivo à produção acadêmica, investimentos na modernização das tecnologias da informação; e apoio à pesquisa científica, de modo mais usual, entre alunos e professores. O alcance dessas metas produziu resultados de publicações e premiações de trabalhos docentes e discente, tornando-se ocorrências comuns, onde antes era fato ocasional.

Assim, o Decreto da Casa Civil é sancionado com o seguinte teor: o “Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o Art. 84, inciso VI, alínea “a” da Constituição, e considerando a meta de expansão da oferta de Educação Superior constante do item 4.3.1 do Plano Nacional de Educação” sanciona o Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, que traz:

Art. 1º Fica instituído o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais- REUNI, com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. E continua no parágrafo primeiro desse mesmo artigo: “o Programa tem como meta global elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano.

O Art. 2º O Programa terá as seguintes diretrizes:

I-redução das taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno;

II-ampliação da mobilidade estudantil, com a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior;

III-revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade;

IV-diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada;

V-ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil; e

VI-articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica.

Art. 3º [...]

Art. 8º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2007

Luiz Inácio Lula da Silva [Presidência da República]

Fernando Haddad [Casa Civil]

Paulo Bernardo Silva [Subchefia para Assuntos Jurídicos] (BRASIL, 2007).

De fato, o Programa de Reestruturação incluía também a previsão de inclusão social na parte de apoio ao aluno. Uma política inclusiva por conta das políticas de cotas (Lei Federal n. 12.711/2012) que estavam sendo implementadas nas universidades e alocava recursos para programas que viessem a apoiar aqueles alunos carentes, negros, provenientes de escolas públicas etc. Notadamente, as classes pobres, as camadas da população menos aquinhoadas financeiramente, jovens que estavam entrando na Universidade e tinham dificuldade em permanecer no Ensino Superior. Tendo em vista que, via de regra, a maioria desses alunos quando concluíam o Segundo Grau eram absorvidos pelo mercado de trabalho e não tinham a oportunidade de ascensão ao Ensino Superior.

Nessa segunda etapa, a UFPI foi contemplada com a implantação do Campus Amílcar Ferreira Sobral em Floriano com quatro cursos,³⁷ e permitiu também a expansão do Campus sede, em Teresina, que possuía seis Centros de Ensino, cuja inclusão ao Programa ocorreu por adesão. Exigia-se que cada Centro de Ensino da UFPI decidisse, por intermédio do respectivo Conselho Departamental, se aceitava ou não participar do REUNI. Três Centros de Ensino aceitaram aderir ao Programa, são estes: o Centro de Tecnologia-CT, o Centro de Ciências da Educação-CCE e o

³⁷ O *Campus* Amílcar Ferreira Sobral iniciou suas atividades no dia 10 de março de 2009. Inicialmente o *Campus* ofereceu vagas de nível superior distribuídas entre os Cursos de Bacharelado em Administração, Licenciatura em Ciências Biológicas, Bacharelado em Enfermagem e Licenciatura em Pedagogia.

Centro de Ciências da Natureza-CCN. Três outros Centros de Ensino, através de seus respectivos Conselhos Departamentais, decidiram por não aderir ao Programa. Foram eles: o Centro de Ciências Agrárias-CCA, o Centro de Ciências da Saúde-CCS e o Centro de Ciências Humanas e Letras-CCHL.

A partir dessa etapa, foram criados, além dos quatro cursos superiores no Campus Amílcar Ferreira Sobral em Floriano, sete novos cursos superiores no Campus de Teresina. Dos sete cursos em Teresina, o Centro de Tecnologia foi contemplado com três cursos: o de Engenharia Elétrica, o de Engenharia Mecânica e o de Engenharia de Produção. Foram dois cursos superiores para o Centro de Ciências da Natureza (Estatística e Ciências da Natureza) e um Curso Superior (Moda e Design) para o Centro de Ciências da Educação.

Contudo, anteriormente, já havia um Curso Superior de Arqueologia em via de ser implantado no Centro de Ciências Humanas e Letras. Como na primeira etapa do Programa o CCHL não aderiu ao REUNI, não poderia receber verbas federais do referido programa. De modo que, em reunião ordinária, o Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão-CEPEX e o Conselho Universitário-CONSUN decidiram por remanejar o Curso de Arqueologia do CCHL para o CCN, viabilizando o financiamento do curso através do Programa REUNI. A Arqueologia era um curso que precisava de muitos recursos, dada a necessidade de vários laboratórios com características específicas do tipo que, na ocasião, quase não existiam na UFPI.

A UFPI foi contemplada, inicialmente com trinta milhões, cinquenta e seis mil e seiscentos reais, sendo vinte milhões, cento e cinquenta e dois mil e seiscentos reais para investimento (construções e equipamentos), e nove milhões, novecentos e quatro mil reais para custeio (Plano de Trabalho 2007-2012). Afora as bolsas que foram criadas posteriormente, para incentivar a criação de cursos de Pós-Graduação *stricto sensu* de Mestrado e Doutorado (Tabela 6).

Tabela 6 - REUNI - Plano de Trabalho - 2007-2012

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO									
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR									
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ									
PLANO DE TRABALHO - 2007 - 2012									
VALOR TOTAL									
INVESTIMENTO / ANOS	ÁREA	Sm²	2007	2008	2009	2010	2011	TOTAL	
1. OBRAS / INSTALAÇÕES									
CAMPUS MIN. PETRONIO PORTELA - TERESINA - PI									
AMPLIAÇÃO DO CENTRO DE TECNOLOGIA - ENGª MECÂNICA, ELÉTRICA E DE PRODUÇÃO									
Salas de aula	2.042,04	700,00	243.516,00	162.344,00	409.427,20	409.427,20	204.713,60	1.429.428,00	
Laboratórios	2.827,44	700,00	337.176,00	224.784,00	566.899,20	566.899,20	283.449,60	1.979.208,00	
Administração	626,32	700,00	74.928,00	49.952,00	125.977,60	125.977,60	62.988,80	439.824,00	
Circulações e Banheiros	2.356,20	700,00	283.980,00	187.320,00	472.416,00	472.416,00	236.208,00	1.649.340,00	
Totais Edificações	7.852,00		939.600,00	624.400,00	1.574.720,00	1.574.720,00	787.360,00	5.487.800,00	
AMPLIAÇÃO DO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS - ARQUEOLOGIA									
Salas de aula	450,00	700,00	57.288,00	38.192,00	93.520,00	126.000,00	-	315.000,00	
Laboratórios	1.142,00	700,00	143.892,00	95.928,00	239.820,00	319.760,00	-	799.400,00	
Administração	226,00	700,00	28.476,00	18.984,00	47.480,00	63.280,00	-	158.200,00	
Circulações e Banheiros	800,00	700,00	101.304,00	67.536,00	167.160,00	224.000,00	-	560.000,00	
Totais Edificações	2.618,00		330.860,00	220.640,00	547.980,00	733.040,00	-	1.832.600,00	
AMPLIAÇÃO DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - MODA E DESIGN									
Salas de aula	450,00	700,00	57.288,00	38.192,00	93.520,00	126.000,00	-	315.000,00	
Laboratórios	662,00	700,00	143.892,00	95.928,00	239.820,00	319.760,00	-	799.400,00	
Administração	226,00	700,00	28.476,00	18.984,00	47.480,00	63.280,00	-	158.200,00	
Circulações e Banheiros	800,00	700,00	101.304,00	67.536,00	167.160,00	224.000,00	-	560.000,00	
Totais Edificações	2.138,00		330.860,00	179.640,00	448.000,00	534.100,00	-	1.489.600,00	
AMPLIAÇÃO DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA - ESTATÍSTICA E CIÊNCIAS DA NATUREZA									
Salas de aula	600,00	700,00	118.516,40	77.672,80	198.606,00	214.200,00	83.000,00	630.000,00	
Laboratórios	2.373,20	700,00	279.088,32	186.388,80	466.547,20	564.821,60	186.124,00	1.661.240,00	
Administração	582,00	700,00	48.099,20	30.728,80	76.832,00	93.296,00	27.440,00	274.400,00	
Circulações e Banheiros	1.570,80	700,00	194.726,08	123.907,20	307.876,80	373.850,40	129.956,00	1.099.560,00	
Totais Edificações	5.126,80		636.430,00	417.700,00	1.008.862,00	1.246.168,00	396.520,00	3.665.200,00	
2. EQUIPAMENTO / MATERIAL PERMANENTE									
CAMPUS MIN. PETRONIO PORTELA - TERESINA - PI									
AMPLIAÇÃO DO CENTRO DE TECNOLOGIA - ENGª MECÂNICA, ELÉTRICA E DE PRODUÇÃO									
Equipamento e Material Permanente			380.000,00	380.000,00	1.110.798,88	1.073.641,14	732.953,92	3.677.393,94	
AMPLIAÇÃO DO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS - ARQUEOLOGIA									
Equipamento e Material Permanente			155.000,00	155.000,00	89.357,50	83.703,01	41.848,57	524.909,08	
AMPLIAÇÃO DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - MODA E DESIGN									
Equipamento e Material Permanente			138.000,00	138.000,00	155.280,80	97.886,41	45.842,89	575.010,10	
AMPLIAÇÃO DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA - ESTATÍSTICA E CIÊNCIAS DA NATUREZA									
Equipamento e Material Permanente			224.000,00	224.000,00	317.501,20	254.000,96	99.548,34	1.119.050,50	
CAMPUS AMILCAR FERREIRA SOBRAL - FLORIANO - PI									
IMPLANTAÇÃO DOS CURSOS DE ENFERMAGEM, ADMINISTRAÇÃO, PEDAGOGIA CIÊNCIAS BIOLÓGICAS									
Equipamento e Material Permanente			489.000,00	27.000,00	1.137.061,61	1.300.768,47	1.053.806,28	4.007.636,36	
TOTAIS 2			1.386.000,00	924.000,00	2.810.000,00	2.810.000,00	1.974.000,00	9.904.000,00	
TOTAIS GERAIS	26.836,00 m²		4.686.000,00	3.124.000,00	8.310.000,00	8.310.000,00	5.626.600,00	30.056.600,00	

Fonte: MEC, Secretaria de Educação Superior, REUNI, 2012 a 2017.

Analisando os dados da Tabela 6, que reúne os investimentos da UFPI em Plano de Trabalho - 2007-2012 no item OBRAS/INSTALAÇÕES, dentre cinco Centros de Ensino contemplados, o Centro de Tecnologia recebeu o maior investimento, totalizando percentual de 27,28%. E no item EQUIPAMENTO/MATERIAL PERMANENTE, que igualmente, envolve cinco unidades contempladas, o CT também recebeu o maior investimento, em percentuais, um total de 37,13%.

Registre-se o relato do Pró-Reitor de Planejamento:

[...] E depois, além desses recursos do REUNI, vieram recursos extra orçamentários que foram integrando esse Plano de Reestruturação da Universidade. Nós tivemos recursos para concluir e equipar o Hospital Universitário (HU), e poder colocá-lo em funcionamento. Tivemos recursos para a expansão do Curso de Medicina no Campus de Teresina, passando de oitenta para cento e vinte vagas, além do que, abrimos dois novos cursos de Medicina, um no Campus de Parnaíba com oitenta vagas e outro Curso de Medicina no Campus de Picos com sessenta vagas. Tivemos também recursos para criação de um Curso de Línguas Brasileira de Sinais (LIBRAS), para portadores de deficiência auditiva, desta feita, já no CCHL, porque àquela altura o CCHL aceitou participar do Programa de Expansão, e tivemos também cursos voltados para o Interior (Prof. Edilberto, p. 7).

Com a finalidade de fazer cumprir as diretrizes estabelecidas no Programa de Reestruturação, no que diz respeito à ampliação de políticas de inclusão, a Universidade Federal do Piauí implantou o Programa de Licenciatura em Educação do Campo. Uma pedagogia voltada especificamente para os professores do interior do Estado do Piauí e de Prefeituras Municipais. Professores que estavam no mercado de trabalho, mas não eram licenciados. Esse curso era oferecido basicamente no período de férias: julho, dezembro, janeiro e fevereiro, e foram implantados quatro Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, nos Campi de Bom Jesus, Floriano, Teresina e Picos.

Era real a perspectiva de crescimento do contingente de recursos humanos para a formação do corpo docente que atenderia à demanda provocada pela criação de novos cursos. Com essa finalidade, a UFPI instituiu a Comissão Organizadora de Concursos com fins específicos, que tinha a atribuição de elaborar os editais para o Concurso Público de Provas e Títulos. Bem como a indicação de docentes com titulação acadêmica, pertencentes ao quadro da UFPI, ou fora dele, para a

composição das Bancas Examinadoras na seleção dos futuros candidatos à docência do Ensino Superior.

Houve um considerável acréscimo em número de professores na UFPI, com a implantação do Programa de Expansão. Em relato, seguem-se os dados:

[...] Seleccionamos para o REUNI duzentos professores para esses onze novos cursos. Depois tivemos a seleção de setenta e cinco docentes para o Curso de Educação do Campo, quinze docentes para o Curso de LIBRAS. Para o Curso de Medicina, foram vinte e nove vagas de docentes para o Campus de Teresina; oitenta vagas de professores para o Campus de Parnaíba e sessenta novos docentes para o Curso de Medicina do Campus de Picos. Nosso quadro de docentes conta atualmente, com algo em torno de 1.750 professores, nós da UFPI, que, em 2003, 2004, tínhamos cerca de 940 professores (Prof. Edilberto, p. 8).

Atendendo o que orienta a diretriz do Decreto n. 6.096, de 24/04/2007, no tocante à diversificação das modalidades de Graduação, destaque-se o fato de importante implantação do Ensino a Distância-EAD. Para tanto, foi criado na UFPI um Centro de Educação Aberta e a Distância-CEAD. Ensino a Distância, com trinta novos docentes, com Polos de EAD em cidades do Estado do Piauí. Orientações contidas no bojo do Programa de Reestruturação, com recursos da expansão e estruturação das universidades.

Segundo informativo, publicado em página eletrônica de notícias da UFPI, consta o seguinte resumo histórico do CEAD:

Em dezembro de 2005 foi dada a largada para a seleção de polos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de instituições federais de Ensino Superior, na modalidade de Educação a Distância, para o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O processo seletivo para o Projeto Piloto foi realizado por meio de vestibular, que preencheu 408 vagas, das 500 oferecidas para o curso, distribuídos entre os polos de Teresina, Parnaíba, Picos, Floriano, Bom Jesus, Esperantina, Piripiri e São Raimundo Nonato. Em 24 de outubro de 2006, a UFPI fez o projeto de criação do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI) com os objetivos de oferecer educação gratuita e de qualidade à população piauiense e de criar cursos que atendam às necessidades socioeconômicas de cada região. Hoje o CEAD/UFPI está presente em quarenta e dois municípios, sendo quarenta no Piauí e dois na Bahia, e oferta quinze cursos de Graduação (DISPONÍVEL EM: cead.ufpi.br).

Deste modo, a UFPI que contava com algo em torno de oito mil alunos no final dos anos 1990, consta atualmente (horizonte 2019) com trinta e cinco mil

alunos matriculados. Incluindo alunos do Ensino Presencial, Ensino a Distância e alunos de Pós-Graduação.

Houve um grande salto de qualidade nos indicadores da UFPI, considerando que, ao final dos anos 1990, a instituição contava apenas com o Curso de Mestrado em Educação no CCE. Segundo a Pró-Reitoria de Ensino de Pós-Graduação, atualmente a UFPI contabiliza acerca de sessenta e seis programas *stricto sensu*, sendo trinta e cinco cursos de Mestrados Acadêmicos, dez Mestrados Profissionais e vinte e um cursos de Doutorados Acadêmicos.

Pode-se constatar, na análise dos dados apresentados, que houve um salto significativo em números de cursos *stricto sensu* na UFPI. Isso naturalmente trazendo estímulo à pesquisa e à inovação. Sob este aspecto, o REUNI foi muito importante para a Universidade Federal do Piauí. Toda a expansão aconteceu com o apoio financeiro do Ministério da Educação, mas houve um esforço pessoal de cada instituição federal comandada por seus dirigentes maiores.

Em entrevista, o Prof. Edilberto Duarte reconstrói esse importante momento da vida acadêmica do Estado do Piauí, através do crescimento da Universidade Federal do Piauí, e reconhece o empenho de ex-dirigentes em prol do crescimento da instituição UFPI:

[...] Aqui na UFPI, pelo ex-Reitor Prof. Dr. Luiz de Sousa Santos Júnior [2004/2012] e pelo atual Reitor Prof. Dr. José Arimateia Dantas Lopes [2013/2020] que sucedeu ao Prof. Luiz Júnior e está em segundo mandato, esses professores dirigiram a Universidade neste período e realmente se empenharam, não só nestes recursos específicos do Ministério da Educação, mais ainda através de recursos extra orçamentários em outros Ministérios. Como no Ministério da Saúde, Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, Ministério dos Esportes, Ministério da Cultura (Prof. Edilberto, p. 8).

Para complementar as ações previstas em seu plano estratégico de crescimento, nos mais diversos setores de ensino, a UFPI conseguiu recursos em vários órgãos federais, na CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), no CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Ressalte-se o devotado empenho da PROPLAN e seus colaboradores, que, em um trabalho determinado da equipe gestora nesses últimos dezesseis anos, atuou no sentido de proporcionar as efetivas condições para

implantação do Programa de Reestruturação, alcançando como consequência, o crescimento da UFPI.

Em relato, o Prof. Edilberto assim se expressa:

[...] Para ilustrar, uma vez eu vi alguém dizendo que havia duas datas importantes no Estado do Piauí: a primeira, a data de criação do Estado e a segunda a fundação da Universidade Federal do Piauí implantada em 1971. Nessas cinco décadas, a UFPI contribuiu para a formação e qualificação de nossa mão de obra, na ampliação da intelectualidade piauiense, para o desenvolvimento do Estado, e na formação dos nossos quadros de dirigentes. Em particular, me sinto muito feliz em ter participado desse trabalho que representa um marco histórico no Ensino Superior do Estado do Piauí (Prof. Edilberto, p. 9).

Acredito que UFPI era, e continua sendo, agora principalmente, com as implementações de recurso na execução das diretrizes estabelecidas pelo Programa de Expansão, a unidade de referência do Ensino Superior no Estado do Piauí. Desempenhando papel fundamental no desenvolvimento da gente piauiense, da pluralidade cultural e da piauiensidade.

3.1.1 O novo normal

Entre as metas sancionadas no Decreto n. 6.096, consta: “atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando a constante elevação da qualidade”. É evidente que para atender as metas estabelecidas, a Universidade Federal do Piauí articulou-se nesse sentido ao participar:

[...] da modalidade de Educação a Distância, para o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). A UAB propunha democratização, expansão e interiorização da oferta de Ensino Superior público e gratuito no País, bem como o desenvolvimento de projetos de pesquisa e de metodologias inovadoras de ensino (DISPONÍVEL EM: cead.ufpi.br).

Visando fornecer apoio em Tecnologia da Informática a essa nova modalidade de ensino, em 24 de outubro de 2006, a UFPI fez o projeto de criação do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI). E posteriormente criou a Superintendência de Tecnologia da Informação (STI/UFPI), cujo braço executor é a Coordenação de Sistemas da Superintendência da Tecnologia da Informação, responsável pelo desenvolvimento e manutenção dos sistemas computacionais da UFPI, além de prover atendimento aos usuários dos serviços de Informática da Universidade. O fato é que, desde as diretrizes traçadas no Programa REUNI, a

UFPI implementou as condições técnicas necessárias para as comunicações via on-line entre os membros da Instituição.

O ano 2020 do século XXI ficará na história como o ano da pandemia do Coronavírus.³⁸ Ano em que o mundo se ressentiu do receio em contrair o tão temido vírus. O Brasil, como os demais países, atende as recomendações da Organização Mundial de Saúde - OMS, no sentido de orientar às pessoas ao isolamento social em suas habitações; o uso frequente de higiene pessoal, principalmente lavar as mãos; o uso de Equipamentos de Proteção Individual-EPI em ambientes de trabalho; utilização de máscaras; manter distanciamento entre pessoas em ambientes coletivos, dentre diversas outras orientações constantes de um severo protocolo editado para a proteção da saúde da população. Mesmo assim, no Brasil, centenas de milhares de vidas foram ceifadas em decorrência de se apresentarem infectadas pela COVID-19, o Coronavírus.

Com a pandemia, adveio uma nova maneira de conviver entre as pessoas, que, na ausência de outra denominação mais elaborada, estabeleceu-se como “o novo normal”. Entretanto, o isolamento social não impede as pessoas de se comunicarem das mais variadas formas. A comunicação via Internet é uma delas. Ganha força o Instagram, WhatsApp, Lives culturais ou não. Surge um sem número de plataformas virtuais, pois as pessoas necessitam de comunicação, e o fazem por meio dessas novas ferramentas:

Com as medidas de isolamento e quarentena em decorrência da Pandemia do novo Coronavírus, as pessoas passaram a ter maior demanda de comunicação virtual, seja no âmbito do teletrabalho, seja para comunicação entre amigos e parentes. As apresentações por meio de videoconferência são ferramentas que vêm ganhando mais popularidade no mundo de comunicação via Internet (DISPONÍVEL EM: revistapegn.globo.com).

Neste contexto, clicar em “criar sala” nas diversas plataformas digitais em operação no atual mundo virtual tornou-se usual entre professores, trabalhadores, empresários, amigos, conferencista, gestores, entre muitas outras categorias. Discute-se o já estabelecido reconhecimento das tecnologias de informação e

³⁸ Coronavírus ou COVID-19 é transmitido principalmente por meio de gotículas geradas quando uma pessoa infectada tosse, espirra ou exala. Essas gotículas são muito pesadas para permanecerem no ar e são rapidamente depositadas em pisos ou superfícies. Você pode ser infectado ao inalar o vírus, se estiver próximo de alguém infectado, ou ao tocar em uma superfície contaminada e, em seguida, passar as mãos nos olhos, no nariz ou na boca (revistapegn.globo.com).

comunicação como componente importante para a Educação, e em diversas outras áreas do conhecimento em que seja necessário o entendimento entre indivíduos.

Na área da Educação, principalmente, pilares basilares como conhecimento x construção (transmissão) do saber x aluno x aprendizagem são fatores imprescindíveis e devem encontrar-se presentes no ato de ensinar, além de constituírem-se principais incumbências da instituição de ensino. Em tempos de pandemia³⁹ foi proibida a aula presencial, por determinação governamental a aula on-line⁴⁰ foi recomendada e instituído oficialmente o ensino remoto emergencial, a ser ministrado através de plataformas virtuais. E na UFPI não foi diferente, aprovou-se novo Calendário Acadêmico, e apoiado na estrutura tecnológica de comunicação virtual já implantada na Instituição, com ambiente on-line em funcionamento, a IES deu prosseguimento às atividades acadêmicas previstas para o ano letivo.

Seguindo determinação da UFPI, o Centro de Tecnologia cumpriu o Calendário Acadêmico estabelecido pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação-PREG, dando sequência às aulas on-line, via plataformas digitais, uma vez que tal procedimento constituía-se atividade usual no CT. Utilizando o ambiente on-line, cumprindo assim, sem muitos percalços, o estabelecido nas respectivas programações das disciplinas dos cursos.

Entendo ser essa mais uma contribuição do programa REUNI, tendo em vista que em sua gênese já previa como meta investimentos no

³⁹ Com o tema “A produção do conhecimento em tempos de pandemia, reflexões do campo da história da Educação”, a Profa. Dra. Ana Maria Galvão (UFMG) proferiu conferência on-line no II Encontro Piauiense de História da Educação e IX Seminário do Núcleo de Educação, História e Memória - NEHME, em 27/08/2020 (Disponível em: <https://youtu.be/25OsRenaYpc>).

⁴⁰ A aula on-line, característica do ensino remoto, tem recebido muitas críticas. É certo que o momento é singular e cabe ao poder público encontrar as soluções. No entanto, acredito que se torna necessário um estudo mais aprofundado sobre os mecanismos que perpassam essa modalidade de ensino não presencial. Há críticas no sentido de que nem todos os professores da rede de ensino detêm o necessário domínio das tecnologias para o efetivo preparo das aulas ou a operacionalidade das plataformas digitais. Ressente-se a ausência do contato visual com o aluno, fator relevante existente na aula presencial; o controle da sala de aula; a ausência de emoção na troca de experiências com o alunado. Existe uma forte desconfiança entre o professorado, no sentido de que se torna difícil o controle do alunado como um todo, durante a aplicação da avaliação. Por fim, se questiona: – Que conteúdo realmente fica retido como aprendizado da matéria ensinada nas aulas virtuais? Isso sob o ponto de vista do professor. E sob o ponto de vista do aluno, do responsável pelo aluno, dos pensadores da Educação? A pandemia veio revelar que os professores não estão preparados para enfrentar esse imprevisível momento emergencial. Tampouco os alunos têm a exata noção das consequências da atual situação por que passa a Educação, tomando-se como exemplo, quando não valorizam a autoavaliação e sua importância na formação de caráter do indivíduo. Neste contexto, a escola é a menos dotada de elementos para o enfrentamento desse desafio. Falta-lhe tecnologia, adoção de práticas pedagógicas voltadas para a comunicação remota, pessoal treinado e qualificado para esse fim, metodologias adequadas para a realidade virtual em que se vive no século XXI.

desenvolvimento em tecnologias inovadoras de ensino, com inclusão dos indivíduos que habitavam os rincões mais distantes dos grandes centros urbanos, e careciam de acesso à educação gratuita e de qualidade. Naturalmente, no cumprimento dessa meta, o Programa de Expansão dotou a UFPI e o Centro de Tecnologia de estrutura de comunicação virtual em Informática, capaz de estabelecer um ambiente on-line em funcionamento, como se previsse os desafios que a humanidade enfrentaria no futuro.

3.2 A contribuição do Programa de Expansão - REUNI

Dissertei sobre a história do Centro de Tecnologia da UFPI durante o período compreendido entre 1975 a 2004, quando o Centro se transferiu das antigas e improvisadas instalações físicas dos galpões, SG-11 e SG-12, para as instalações definitivas de uma construção moderna que compreende:

[...] uma área de 5.000 metros quadrados, constituídos por cinco blocos, dos quais três são ocupados com salas de aula, laboratórios, Departamentos e Coordenações. Um bloco é ocupado pela Diretoria do Centro de Tecnologia e o outro, por um Auditório com 154 assentos (CARDOSO, 2017, p. 17).

Este período é caracterizado pela consolidação do Curso de Arquitetura e Urbanismo, instituído através da Resolução n. 014 de 5 de maio de 1992, até então o último curso de Ensino Superior criado no Centro de Tecnologia. Embora o Centro de Tecnologia almejasse a criação de novos cursos de Graduação, não houve nesse período iniciativas para a nomeação de Comissão instituída para efetuar estudos neste sentido.

Novas perspectivas apresentam-se para o CT/UFPI, quando, em 2005, o Ministério da Educação lançou o Programa de Expansão das Universidades Federais, o que seria a primeira etapa do Programa de Expansão. A Universidade Federal do Piauí, através de consulta aos órgãos deliberativos da instituição optou pela adesão do citado programa de expansão, apresentando um Projeto de Adesão ao Programa do Governo Federal. Acompanhando, nessa decisão, a deliberação de trinta e uma das quarenta e cinco instituições federais de Ensino Superior que aderiram ao Plano de Expansão apresentado pelo Governo Federal.

A partir da adesão da UFPI, a primeira etapa do Plano de Expansão é acompanhada pelo Centro de Tecnologia. Iniciam-se as articulações entre os

membros da comunidade deste Centro de Ensino, no sentido de promover as implementações necessárias à realização de antigos anseios de crescimento no ensino da Engenharia como a criação de novos cursos. Naturalmente, nestes planos incluíam-se a ampliação do espaço físico (Foto 9), com novas salas de aulas, laboratórios, criação de novos espaços de convivência e espaços educativos.

Foto 9 - Ampliação do espaço de convivência



Fonte: Magnaldo de Sá Cardoso - Teresina-PI, jul. 2020.

Até a implantação do plano de expansão na UFPI, o Centro de Tecnologia constituía-se em edificações com área construída distribuídos em cinco blocos.

No Plano de Trabalho 2007-2012, pactuado entre a UFPI e o Ministério da Educação, via Secretaria de Educação Superior, constavam os investimentos previstos para a execução das Obras/Instalações no Campus Ministro Petrônio Portella em Teresina-PI, para a ampliação do Centro de Tecnologia dos novos cursos de Engenharia Mecânica, Elétrica e de Produção. Seriam empregados investimentos financeiros para a construção de sete mil oitocentos e cinquenta e quatro metros quadrados, e um montante em valores à época, de cinco milhões quatrocentos e noventa e sete mil e oitocentos reais. A Tabela 7, a seguir, especifica a distribuição das áreas de construção.

Tabela 7 - REUNI - Ampliação do Centro de Tecnologia

ITEM	DESCRIÇÃO	ÁREA
1	Salas de aula	2.042,04 m ²
2	Laboratórios	2.827,44 m ²
3	Administração	628,32 m ²
4	Circulação e Banheiros	2.356,20 m ²
5	Totais Edificações	7.854,00 m ²
TOTAL (EM REAIS)		R\$ 5.497.800,00

Fonte: PROPLAN/UFPI.

Portanto, com a contribuição do Programa de Expansão, a área construída do Centro de Tecnologia distribuída em dez blocos, mais do que dobrou (Fotos 10 e 11), passando de 5.000,00 m² existentes para 12.854,00 m² com a adesão ao Programa de Reestruturação.

Foto 10 - Bloco de Engenharia Elétrica, em construção



Fonte: Acervo CT/UFPI (2008)

Foto 11 - Bloco de Engenharia Elétrica



Fonte: Magnaldo de Sá Cardoso - Teresina-PI, jul. 2020.

Além dos espaços educativos e de convivência, construídos para integrar a comunidade do Centro de Tecnologia, a construção de novos blocos para abrigar os cursos de Engenharia Elétrica, Mecânica e de Produção recém-criados estabeleceu um novo leiaute, notadamente no deslocamento de estudantes e professores. As edificações trouxeram um novo significado às representações de poder entre os centros de ensino da UFPI. Entende-se por representações aquelas conceituadas nas contribuições de Chartier (1990, p. 17) como sendo “estes esquemas intelectuais incorporados que criam figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro torna-se inteligível e o espaço pode ser decifrado”. Adianta o pesquisador que, no mundo social, as representações embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupos que as produzem através de estratégias e práticas que tendem a impor uma autoridade à custa de outros grupos. Por isso, as representações, segundo Chartier (1990):

[...] Supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação. As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais

um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus e o seu domínio (CHARTIER, 1990. p. 17).

A partir desse momento, o Centro de Tecnologia ganha maior visibilidade (Fotos 12 e 13), em função de novas construções, novos cursos, maior número de alunos, melhores indicadores acadêmicos, e adquire maior representação acadêmica no contexto da comunidade de ensino da UFPI.

Foto 12 - Bloco de Engenharia Civil



Fonte: Magnaldo de Sá Cardoso - Teresina-PI, jul. 2020..

Foto 13 - Bloco de Engenharia de Produção



Fonte: Magnaldo de Sá Cardoso - Teresina-PI, jul. 2020.

Segue foto de vista aérea de situação dos blocos existentes no Centro de Tecnologia (Foto 14).

Foto 14 - Vista aérea do Centro de Tecnologia



Fonte: Acervo CT/UFPI (2010).

Esta Foto 14, planta de situação atualizada apresenta no eixo à esquerda as cinco edificações já existentes do “prédio novo”: três blocos de ensino, o Auditório e a Diretoria. No eixo à direita, as edificações pró-REUNI: ampliação da passarela, os três blocos de Engenharia Elétrica, Mecânica e de Produção, e os dois blocos de Laboratórios que atendem ao Curso de Engenharia Civil.

Esse registro iconográfico mostra toda a vista aérea do Centro de Tecnologia, destaca também as novas vias de acesso e o amplo estacionamento para professores discentes e visitantes.

Foto 15 - Bloco de Engenharia Mecânica



Fonte: Magnaldo de Sá Cardoso - Teresina-PI, jul. 2020.

As novas edificações (Foto 15), trouxeram no bojo da ampliação do espaço físico, ampliação do número de docentes qualificados, novas salas de aula, laboratórios atualizados, novos espaços escolares, maiores áreas de convivência entre os alunos dos cursos de Graduação. Fato este que agrega maior visibilidade no âmbito da comunidade acadêmica da UFPI e reflete em acréscimo do número da concorrência para exames vestibulares nos cursos de Graduação das engenharias em atividade no Centro de Tecnologia.

3.2.1 Achados de pesquisa: o sabor do arquivo

Quem tem o sabor do arquivo procura arrancar um sentido adicional dos fragmentos de frases encontradas; a emoção é um instrumento a mais para polir a pedra, a do passado, a do silêncio (FARGE, 2017, p. 37).

Decorrido pouco menos de um ano de contratação na atividade docente, atuando no Centro de Tecnologia da UFPI, reencontro as emoções de um iniciante engenheiro professor de Ensino Superior, como também a Portaria nº 006/78-CT de 24 de agosto de 1978. À época, constituindo-se em mais um desafio acadêmico, tendo em vista que o primeiro, e não menos importante, havia sido o enfrentamento da sala de aula, ministrando uma disciplina de conteúdo familiar, contudo sem informação de técnicas pedagógicas, ou o domínio de conhecimentos, na área das Ciências da Educação, que porventura viessem acudir-me nas primeiras experiências como professor atuante em sala de aula.

O segundo desafio: a Portaria nº 006/78-CT, delegava a responsabilidade de Coordenar uma Comissão composta com nomes de dois outros docentes do Centro de Tecnologia, cuja finalidade consistia em apresentar Projeto de Criação de um curso superior. Acrescente-se que os outros membros da referida Comissão, um engenheiro e um estatístico, igualmente ao Coordenador/Relator, eram bacharéis em suas respectivas graduações, por conseguinte sem nenhuma formação na área de Educação.

No reencontro com esse documento, a memória remete, principalmente, à relação com a vida prática do trabalho docente e à constituição de um sentimento de identidade profissional. Aprende-se, nos ensinamentos de Souza (2000, p. 15), que “Halbwachs havia chamado a atenção para a função da memória coletiva de reforçar ou constituir um sentimento de pertinência a um grupo, classe ou categoria que participa, de um passado comum”. Este sentimento de pertinência a um passado comum, compartilhado com os demais engenheiros professores que construíram a trajetória historiográfica do Centro de Tecnologia, conduz a uma categoria de sujeitos dessa ação. Desse imaginário histórico, “definido pela apropriação pessoal e pela doação de um sentido peculiar a uma determinada trajetória de contato e de construção de um patrimônio cultural comum” (SOUZA (2000, p. 15). O documento em si transporta ao entendimento que o passado é reconstruído a partir do presente, da possibilidade de o indivíduo tanto recuperar memórias reprimidas, como de elaborar um sentido diverso para o passado pessoal. Compreendo a partir da leitura de Cecília Cortez Souza (2000), sobre o esboço do conceito posteridade: “o fato de o passado não se colocar enquanto massa de dados, mas a ideia de que o passado é constituído e continuamente reconstruído a partir de uma problemática do presente” (SOUZA, 2000, p. 16).

E ao reconstituir a historiografia do Centro de Tecnologia, reencontro nessa fonte de pesquisa documental elementos que certamente contribuirão para essa reconstituição.

Em seus estudos, Le Goff (2003, p. 529) assinala: “não há notícia histórica sem documentos”. Na verdade, se os fatos históricos não forem registrados, documentados, ou gravados ou escritos, esses fatos se perdem. No entanto, aí está à minha frente o documento, e entendo que:

Quanto mais o pesquisador for capaz de associar as informações que aparecem (e aparecem porque ele faz perguntas) nas diversas fontes com

que trabalha com estudos já realizados sobre o tema, com teorias que estudou, com outros documentos que não necessariamente faziam parte do seu *corpus* documental original etc., mais condições tem de ele autenticar, com rigor, o conhecimento que construiu e aproximar-se da verdade- sempre incompleta- que busca (LOPES, 2001, p. 44).

Neste sentido, como reescrever a história à luz dos traços e vestígios nem sempre percebidos no documento, e que só emergirão se, como resultado de questionamento fruto de um olhar pessoal do pesquisador que, do presente, lança ao passado? Como interpretar os resquícios do passado histórico que permanecem ocultos no silêncio que emudece o documento?

Estes questionamentos encontram respostas no posicionamento dos fundadores da Revista *Annales d'Histoire Économique et Sociale* (1929). Pioneiros de uma história nova, que insistiam na necessidade de ampliar a noção de documento:

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documento escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta de flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises dos metais feito pelos químicos. Numa palavra, com tudo que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve ao homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. Toda uma parte, e sem dúvida a mais apaixonante do nosso trabalho de historiadores, não constituirá num esforço constante para fazer falar as coisas mudas, para fazê-las dizer o que elas por si próprias não dizem sobre os homens, sobre as sociedades que as produziram, e para constituir, finalmente, entre elas aquela vasta rede de solidariedade e de entajuda que supre a ausência do documento escrito? (LE GOFF, 2003, p. 530).

Os escritos de Le Goff (2003, p. 536) contribuem no sentido de que o historiador não se afaste de seu dever principal, qual seja: a crítica ao documento. E vai mais além, afirma que o documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, mas sim “um produto da sociedade que o fabricou, segundo as relações de força que aí detinham o poder”.

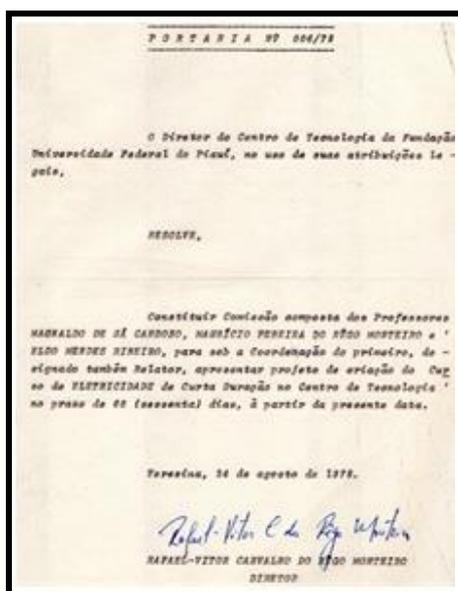
Acompanha-se, na contribuição do estudioso:

O documento não é inócuo. É, antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio (LE GOFF, 2003, p. 538).

Assim, acomodada por quarenta e dois anos, afixada em pasta de arquivo suspenso, acondicionada em prateleiras de “arquivo morto”, sob vigilância zelosa e

comprometida da Secretaria do Centro de Tecnologia da UFPI, quedava a fonte de pesquisa com registros do dia a dia da história que quero revisitar. O indescritível sentimento de previsível reencontro de vestígios do passado, a sensação tátil com o papel de tênue espessura, tudo isso provoca imagens do passado, vivenciadas em tempos idos e repletos de sensações e lembranças.

Passados esses primeiros instantes de contemplação ao documento, o pesquisador dá-se conta de seu mister de desvendar a versão histórica ali adormecida. Os estudos de Farge (2017, p. 35) levam a refletir acerca do documento: “o que se vê aí, nessas palavras esparsas, são elementos da realidade que, por sua aparição em um determinado momento histórico, produzem sentido. É sobre sua aparição que é preciso trabalhar, é nisso que se deve tentar decifrá-lo”. Esse momento do reencontro do pesquisador com o arquivo que guarda seu passado é um privilégio: “Quem tem o sabor do arquivo procura arrancar um sentido adicional dos fragmentos de frases encontradas; a emoção é um instrumento a mais para polir a pedra, a do passado, a do silêncio” (FARGE, 2017, p. 37). Observe-se a Portaria 006/78-CT.⁴¹



Fonte: Acervo CT/UFPI (2020).

⁴¹ O documento traz impresso no rodapé em pequenas letras a informação “Impresso na Gráfica da FUFPI”, a cópia bem legível de uma série de cinco cópias (uma cópia para cada membro da Comissão, e duas para arquivos) emitidas a cada documento importante do Centro de Tecnologia. Por não existirem máquinas impressoras para reproduzi-las, tampouco computadores para minimizar o serviço de datilografia das secretárias, as cópias eram produzidas colocando-se entre duas folhas do delicado papel pergaminho tamanho ofício, uma folha de papel carbono. E assim, com habilidade, atenção, e força, utilizando uma máquina de escrever marca “Olivetti Underwood 198”, a Secretária Executiva do CT, Sra. Maria Elizabeth Rocha Pádua (A Bebete), produzia as cópias tantas quanto fossem necessárias, ao envio a cada docente citado no documento, e as cópias para arquivamento.

Com o documento ao alcance da mão, acompanho o que orienta Lopes (2010), “façamos um exercício de decifrar o documento de modo a lhe conferir significados, através de associações e de remissões ao que não está no texto: situações, palavras, informações, impressões... e, assim, fazer uma das muitas leituras possíveis do ponto de vista da história” (LOPES, 2010, p. 95). Dentro muitos outros elementos historiográficos significativos a serem desvelados no documento-fonte, destaco a assinatura de punho do Prof. Rafael-Victor, fundador e primeiro Diretor do Centro de Tecnologia.

3.2.2 A trajetória de criação dos novos cursos

A constituição de movimentos e ações para a criação de novos cursos na área de Tecnologia do CT é uma aspiração antiga, e encontra os primeiros vestígios dessa pretensão desde sua implantação no ano de 1975:

A implantação do Centro de Tecnologia-CT deu-se através da Resolução nº 38 do Conselho Diretor da Universidade Federal do Piauí, a 25 de agosto de 1975, sendo inicialmente constituído pelas coordenações de Ciências Agrárias e de Tecnologia, tendo como primeiro Diretor o engenheiro agrônomo Antônio Manoel Gayoso e Almendra Castelo Branco Filho, graduado na Universidade Federal do Rio de Janeiro; o engenheiro civil Rafael-Vitor Carvalho do Rêgo Monteiro, graduado na PUC do Rio de Janeiro, como coordenador de Tecnologia; e o engenheiro agrônomo Luís Gonzaga Carneiro, coordenador de Ciências Agrárias (CARDOSO, 2017, p. 30).

O galpão SG-11,⁴² situado nos limites do Campus Universitário Ministro Petrônio Portella Nunes, foi o espaço físico ocupado pelo Centro de Tecnologia em seus primeiros momentos como unidade de Centro de Ensino da UFPI.

Ao efetivar-se o desmembramento entre as Coordenações de Ciências Agrárias que viriam a transformar-se no Centro de Ciências Agrárias-CCA, e a Coordenação de Tecnologia, embrião do Centro de Ensino de mesmo nome. O Centro de Tecnologia-CT iniciava suas atividades em 1975, com os cursos de Tecnólogos em Construção Civil: Edifícios⁴³ e o Curso Superior de Agrimensura. Já

⁴² SG-11 - Serviços Gerais, n. 11. Galpões inicialmente projetados para atuarem como serviços gerais, mas que posteriormente na gestão do Reitor José Camillo da Silveira Filho foram adaptadas para salas de aulas. Por estar localizado nos limites do Campus, era conhecido entre os alunos, como “Sibéria”. Foi o primeiro espaço físico ocupado pelo Centro de Tecnologia nos primeiros anos de criação.

⁴³ O Curso de Tecnólogos em Construção Civil, mais tarde, daria origem ao Curso de Graduação em Engenharia Civil, e o Curso Superior em Agrimensura, teve sua matriz curricular atualizada, passando a denominar-se Curso de Engenharia Cartográfica e de Agrimensura.

em 1978 acontece a primeira tentativa de criação de curso no CT. O Diretor do Centro de Tecnologia, Prof. Rafael-Victor Carvalho do Rêgo Monteiro, através da Portaria nº 006/78 de 24 de agosto de 1978, “resolve constituir Comissão composta dos professores Magnaldo de Sá Cardoso, Maurício Pereira do Rêgo Monteiro e Eldo Mendes Ribeiro, para, sob a Coordenação do primeiro, designado também relator, apresentar Projeto de Criação do Curso de Eletricidade de Curta Duração no Centro de Tecnologia no prazo de sessenta dias a partir da presente data”.

Ocorre que os concludentes das primeiras turmas de Tecnólogos em Administração Rural (CCA), Bovinocultura (CCA) e Construção Civil: Edifícios (CT), incidiram no final do ano de 1977. Todavia, o tecnólogo recém-graduado encontrava grande resistência no mercado de trabalho em reconhecê-lo profissionalmente, em virtude de sua condição de egresso de curso de curta duração. Especificamente, os formandos em Construção Civil viviam o dilema de identificação profissional. Uma vez que eram classificados no mercado da engenharia como “mestre de obras mais qualificados”.

Para tanto, teriam salários diferenciados a maior, extrapolando a faixa de valores praticados na construção civil para os trabalhadores existentes, mestres de obras sem formação superior, porém de largo conhecimento prático. Portanto de maior valia para o proprietário da construtora que detinha a responsabilidade na execução da obra naquele momento. Por conseguinte, essa realidade gerou acentuado desemprego desses profissionais naqueles anos finais da década de 70, início dos anos 80 do século XX, dado que não eram absorvidos profissionalmente, o que gerou conseqüente desconforto pessoal sobre a escolha do curso de tecnólogo escolhido.

Estes fatos são registrados em Cardoso (2017, p. 58), através de depoimentos de colaboradores que vivenciaram aqueles momentos.

[...] Nesse mesmo momento, também se iniciaram as primeiras graduações desse novo técnico. E aí de fato houve um estrangulamento. Havia realmente uma empolgação bastante forte da estudiantada em concluir aqueles cursos. Mas quando eles foram ao mercado de trabalho, viu-se que eram cursos ainda não assimilados pelas instituições privadas e muito menos, pelo setor público (Entrevista nº 2, professor Antonio Manoel).

[...] Ele [o tecnólogo] passava oito horas com você lá... Mas quando ele chegava na primeira esquina, se alguém dissesse – Teu curso não presta! Ou, que curso é esse? Ele já perdia toda a confiança.

Quando ele devia ser exatamente um agente pra divulgar seu curso. Ele não se sentia bastante seguro para fazer essas ações, pois no fundo, no fundo mesmo, ele se questionava. Que profissional sou eu? (Entrevista n° 1, professor Rafael-Vitor).

[...] Porque ele [o tecnólogo] era ainda insuficientemente absorvido pela comunidade. E houve realmente uma frustração desse profissional recém-formado, mas sem ter mercado de trabalho. Isso gerou uma pressão interna muito grande na vida acadêmica dos Centros. Acabou sendo um processo muito forte de pressão desses mesmos concludentes, para que voltassem aos bancos escolares para fazer a complementação, para o curso de Engenharia e de Agrimensura. Também ocorreu com a área de Ciências Agrárias (Entrevista n° 2, professor Antonio Manoel).

Foram acontecimentos que ocorreram na plenitude dos estudos da Comissão constituída para a criação de um curso de curta duração em Eletricidade. Curso este que, na concepção do projeto pedagógico, continha parâmetros de inquestionáveis semelhanças ao Curso de Tecnólogos, tais como: tempo de graduação em curta duração, igual número de créditos para integralização do graduando, e, de certa forma, semelhanças no perfil de atuação no campo profissional do egresso.

Tendo em vista as muitas dificuldades já identificadas e enfrentadas pelos alunos tecnólogos, a de maior consequência se deu pelo fato de não haver reconhecimento profissional no campo da Engenharia. Isto levou a Comissão e a Diretoria do Centro de Tecnologia a repensar a possibilidade de criação do primeiro novo curso do CT desde a criação do Centro em 1975. Constatada a inviabilidade da criação do Curso de Eletricidade de Curta Duração naquelas circunstâncias, a Comissão deu por encerado seu trabalho e o projeto foi suspenso. Assim sendo, a primeira tentativa de criação do Curso de Eletricidade, ou o que poderia vir a ser seu embrião, foi abortado e adiado para um momento mais oportuno.

Neste íterim, o Curso de Tecnólogos em Construção Civil passou por forte resistência, em virtude da pressão exercida pelos alunos quanto ao conteúdo das disciplinas ministradas na Matriz Curricular; reconhecimento do profissional pelo mercado de trabalho; e outras reivindicações de ordem interna do curso no que diz respeito à estrutura e definição das habilidades e competências do graduando a ser formado pelo Curso de Tecnólogos. Surge um fato novo que modificaria a estrutura de cursos até então em atividades no Centro de Tecnologia. Qual seja: o Ministério da Educação e Cultura (MEC) iria suspender a criação de novos cursos por um determinado período. Tal acontecimento gerou brusca mudança em todas as

universidades brasileiras, inclusive na UFPI. Com a súbita criação, pelo então Reitor José Camillo da Silveira Filho, de vários cursos *ad referendum* do Conselho Diretor da Fundação mantenedora da UFPI. Assim relatado pelo Prof. Rafael-Vitor:

[...] O Professor Camillo obteve uma informação que o MEC iria proibir a criação de novos cursos durante um período X. Ele soube dessa informação e rapidamente, criou os cursos de Engenharia Civil; de Agronomia, o de Veterinária e acho que o Curso de Enfermagem. Eu sei que ele criou quatro cursos de uma tacada só, às vésperas da proibição pelo MEC (CARDOSO, 2017, p. 38).

Surpreendentemente, foi trilhado o percurso inverso para a criação de um Curso de Engenharia. Em vez de pôr-se em prática o Projeto do Curso, que viabilizaria sua criação, fez-se o contrário. Inicialmente acontece a criação do curso para, em seguida ocorrer sua estruturação. Deste modo, o Curso de Engenharia Civil do Centro de Tecnologia da UFPI foi criado através da Resolução nº 02 de 1º de dezembro de 1976 do Conselho Universitário da então, Fundação Universidade Federal do Piauí-FUFPI.

Neste sentido, a UFPI deu início ao processo de ampliação do quadro docente do Centro de Tecnologia. Registro o ineditismo do contrato do primeiro professor com titulação em nível de Mestrado e já com experiência docente em cursos de Engenharia, nos Estados da Paraíba e Maranhão. Trata-se do professor José Geraldo de Oliveira Ferro, cujo relato relembra esse momento:

[...] O desmembramento das coordenações deu origem aos dois Centros de Ensino, o Centro de Ciências Agrárias-CCA e o Centro de Tecnologia-CT. O Curso de Engenharia Civil do CT ainda estava incipiente, pois estava em fase de implantação de períodos iniciais. [...] E quando foi para realmente funcionar com as disciplinas específicas do curso já no Centro de Tecnologia, recebi o convite para participar da equipe de professores do CT/UFPI. [...] Isso não foi possível naquela ocasião, então eu não aceitei. Posteriormente, em junho de 1978, fui novamente convidado, desta feita dentro das condições favoráveis. Então eu aceitei. Foi assim meu ingresso no Centro de Tecnologia (Prof. Ferro, p. 3).

No tocante aos Cursos de Tecnólogos, estes foram extintos pela Resolução nº 90/83 e os alunos remanescentes absorvidos nos vários cursos regulares em atividade na UFPI.

3.2.3 Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica: a primeira tentativa de criação

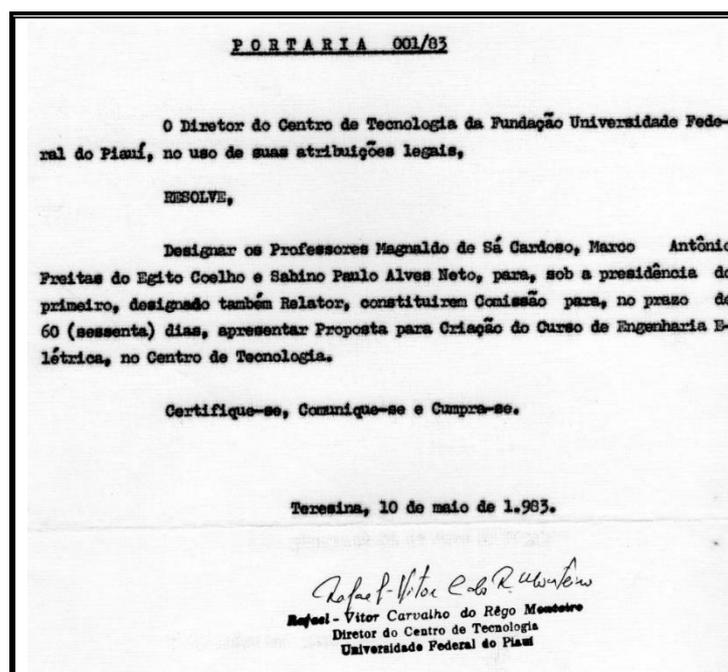
Decorridos seis anos desde a criação do Curso de Engenharia Civil, último curso a ser criado, o Centro de Tecnologia investia na tentativa de criação de dois novos cursos plenos de Engenharia. Quais sejam: os cursos de Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica. Desta feita, precisavam ser evitados os atropelos ocorridos no início da implantação do Curso de Engenharia Civil. Naquela ocasião, o Curso de Engenharia Civil foi autorizado a funcionar sem que a UFPI dispusesse em seu corpo docente engenheiros professores para lecionar as disciplinas profissionalizantes da matriz curricular. De fato, o Curso de Engenharia Civil iniciou sua atuação sendo ministradas as disciplinas básicas existentes no tronco comum às engenharias: Matemática, as Física, disciplinas estas, ofertadas pelo Centro de Ciências da Natureza-CCN, que àquela altura já dispunha de efetivo corpo docente para atender às novas demandas decorrentes dos alunos recém-aprovados no Vestibular realizado recentemente.

De exato, o Diretor do Centro de Tecnologia institui respectivamente duas Comissões de professores para os primeiros estudos de viabilização dos cursos de Engenharia Mecânica e Engenharia Elétrica.

A Portaria 001/83/CT traz o seguinte teor:

O Diretor do Centro de Tecnologia da Fundação Universidade Federal do Piauí, no uso de suas atribuições legais, RESOLVE, designar os professores Magnaldo de Sá Cardoso, Marco Antônio Freitas do Egito Coelho e Sabino Paulo Alves Neto, para sob a presidência do primeiro, designado também Relator, constituir Comissão para, no prazo de 60 (sessenta) dias, apresentar Proposta para a **Criação do Curso de Engenharia Elétrica, no Centro de Tecnologia.**

Certifique-se, Comunique-se e Cumpra-se. Teresina, 10 de maio de 1.983.
Prof. Rafael-Victor Carvalho do Rêgo Monteiro. Diretor do Centro de Tecnologia-UFPI.



E para presidir a Comissão que elaboraria a Proposta para a criação do Curso de Engenharia Mecânica, o Diretor do Centro de Tecnologia através da Portaria 001/83 designou o engenheiro mecânico, Prof. Saba Moisés Said Neto.

Ao iniciar os estudos para a viabilização da criação do Curso de Engenharia Elétrica, o Presidente da Comissão e membros convidaram engenheiros que se destacavam em suas respectivas áreas de atuação a compor o grupo de trabalho para, em reunião realizada em sala do SG-11, apresentarem sugestões à criação do novo curso. Foram convidados profissionais engenheiros atuantes no ramo da Engenharia Elétrica e nas associações de classes de engenheiros, a exemplo de representantes do Clube de Engenharia do Piauí, do Conselho Regional de Engenharia e Agronomia (CREA), das Centrais Elétricas do Piauí-CEPISA, da Companhia Hidro Elétrica do São Francisco (CHESF), das Telecomunicações do Piauí S.A. (TELEPISA), com a finalidade de discutir e delinear a concepção do curso e do perfil do bacharel egresso do Curso de Engenharia Elétrica do Centro de Tecnologia da UFPI.

Após discussão de aspectos relevantes na atuação profissional do engenheiro eletricitista, abordadas nas reuniões proporcionadas pelas ricas contribuições dos participantes engenheiros convidados, e, em ocasiões, até mesmo com discussões de modo mais acirrado, o grupo de trabalho produziu documento, sugerindo que a UFPI deveria formar o futuro engenheiro em curso superior que contemplasse a seguinte concepção:

*A concepção do **Curso de Engenharia Elétrica** do Centro de Tecnologia da UFPI é a de um engenheiro eletricista generalista, com sólida formação técnica, capaz de interpretar e analisar criticamente sistemas e organizações; que tenha habilidade para enfrentar situações novas com criatividade e iniciativa e que tenha um compromisso profissional indissociável com a ética.*

Incorporando esse referencial, o Curso de Engenharia Elétrica materializa-se mediante uma proposta de educação que propicia uma formação básica sólida, com espaços amplos e permanentes de ajustamento às rápidas transformações sociais geradas pelo desenvolvimento do conhecimento, da Ciência, da Tecnologia e da Engenharia, aliada ao desenvolvimento da postura reflexiva e de visão crítica.

[...]

Assim, o Curso de Engenharia Elétrica abandona a concepção pedagógica tradicional e tecnicista, baseada em procedimentos e métodos de ensino que privilegiam a memorização e a apreensão acrítica de conceitos e valores, para se estruturar em torno de uma proposta avançada de caráter pedagógico, que busca a autonomia e a reciprocidade entre professores e alunos, formando consciências criativas e não repetidoras de conteúdo. Para tanto, utilizará novas ferramentas de ensino, para que, a um só tempo, possam contribuir para a implementação de um processo de ensino-aprendizagem emancipatório, permitindo a abertura de espaços para a construção do próprio conhecimento (Acervo particular do autor).

No prazo estabelecido pelas Portaria nº 001/83-CT e Portaria nº 002/83-CT, as Comissões designadas para a criação dos Cursos de Engenharia Elétrica e Engenharia Mecânica, respectivamente, apresentaram os citados Projetos Pedagógicos ao Diretor do Centro de Tecnologia, para que este desse início à tramitação pertinente a processos desse teor. E promovesse as articulações políticas entre membros da Administração Superior e diretores dos demais Centros de Ensino, necessárias ao sucesso das aspirações do Centro tendo em vista preitos dessa envergadura.

Os estudos iniciais exploratórios identificaram a inviabilidade dos referidos cursos naquelas circunstâncias. O Projeto do Curso de Engenharia Mecânica foi desativado em função da quase inexistência de laboratórios afins na cidade de Teresina e do alto custo/benefício para uma possível captação de recursos junto aos órgãos financiadores.

Segundo Cardoso (2017), sobre esse importante momento de definição de criação dos dois cursos:

*O Projeto do **Curso de Engenharia Elétrica também foi descartado**, em razão de a Escola Técnica Federal ter encaminhado a Brasília projeto semelhante, solicitando a criação de um Curso de Engenharia Elétrica para aquela Instituição (CARDOSO, 2017).*

[...] Fui à Escola Técnica Federal onde estive com o professor Castelo, então Diretor da Escola. Ele disse que tinha um projeto para um Curso de Engenharia Elétrica que estava em Brasília, que eu mandando o do CT, poderia prejudicar o dele, pois o Piauí não comportaria dois Cursos (Prof. Rômulo).

Em seu depoimento, o Prof. Rômulo afirma que, após a visita ao então Diretor da Escola Técnica Federal, resolve empenhar-se na criação de um Curso de Arquitetura e diz: “concentrei, focalizei o Curso de Arquitetura e Urbanismo, porque eu já sentia que o Piauí precisava ter a consciência, a mentalidade, a telúrica da sua arquitetura, de seu povo”. O momento não admitia vacilações, haja vista que também o CCE pleiteava um Curso de Arquitetura (CARDOSO, 2017). p. 62).

Naquele momento, o cenário não era favorável à criação das engenharias Elétrica e Mecânica no Centro de Tecnologia da UFPI. Restou então aos dirigentes do CT concentrarem esforços na criação do Curso de Arquitetura e Urbanismo, e rápido, uma vez que o Centro de Ciências da Educação (CCE) já pleiteava a criação do Curso de Arquitetura, justificando possuir no Departamento de Educação Artística (DEA) corpo docente constituído de professores com afinidades às disciplinas da matriz curricular do curso.

Segundo defensores dessa posição, argumentavam ser a Arquitetura um curso ligado ao Desenho, portanto composto de disciplinas mais afins à área de Arte. Neste caso, ponderavam: o corpo docente do Departamento de Educação Artística-DEA em funcionamento naquele Centro de Ensino da Educação era identificado às disciplinas da matriz de Arquitetura.

Na ocasião, prevaleceu o argumento principal do Diretor do Centro de Tecnologia, Prof. Rômulo Gayoso Castelo Branco, avaliando que o citado curso deveria ter seu *locus* de atuação no seio do ensino da Engenharia. Justificando que arquitetos e engenheiros formavam uma equipe de profissionais que se complementavam na atividade de construção civil. E que o CT dispunha de disciplinas nas áreas de estruturas, instalações, desenho técnico, legislação específica da profissão, e outras disciplinas comuns aos cursos de Engenharia e Arquitetura em funcionamento no CT. Argumentava, inclusive, que arquitetos e

engenheiros eram representados em um só Conselho da categoria, o Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia-CREA.

Após encontros e definições envolvendo professores de ambos os Centros, decidiu-se que Arquitetura era praticamente uma das áreas de atuação de Engenharia, portanto mais afeita à área tecnológica. Prevaleceu o argumento do Diretor do CT, e, em 1993, aconteceu o primeiro Vestibular de Arquitetura e Urbanismo com o curso funcionando no Centro de Tecnologia da UFPI.

Assim, a criação do Curso de Arquitetura e Urbanismo se efetivou com lotação no Centro de Tecnologia. Até aquele momento, ainda não haviam sido construídas as condições adequadas para a criação dos cursos das engenharias Elétrica e Mecânica.

3.3 Cursos de Engenharia de Produção, Elétrica e Mecânica

Na esteira da adesão da Universidade Federal do Piauí ao Programa de Reestruturação e Extensão das Universidades Federais (REUNI), o Centro de Tecnologia adere ao Programa de Reestruturação em Reunião do Conselho Departamental nº 207 de 13/03/2006, de seguinte teor:

ATA DA 207ª REUNIÃO DO CONSELHO DEPARTAMENTAL DO CENTRO DE TECNOLOGIA

Aos treze dias do mês de março de 2006 reuniu-se o Conselho Departamental do Centro de Tecnologia. Estiveram presentes os senhores membros do Conselho Jacob Manoel Gayoso Pereira da Silva (Presidente), Antônio Trindade Barros, Marcos Machado de Albuquerque, Maurício Pereira do Rêgo Monteiro, José Lages Monte, Fernando Drummond Ribeiro Gonçalves, Francisco Soares Barbosa, Francisco das Chagas de Oliveira Cardoso, José Ozildo de Moura, Almir Amorim Andrade, Aldo Pereira Paixão e o representante do Centro Acadêmico de Engenharia Civil Breno Pereira Davi. Não compareceu à reunião os conselheiros Wilza Gomes Reis Lopes que justificou sua falta por estar elaborando trabalho para apresentação em Congresso, M^a Lúcia Portela de Deus Lages, Francisco José de Sousa Mascarenhas e Fritz Miguel Morais de Moura. Dando início à reunião, o Senhor Presidente solicitou dos conselheiros presentes que fosse dispensada a leitura da Ata da reunião anterior, pois a mesma já foi assinada e aprovada anteriormente.

[...]

Passando à pauta da reunião o Sr. Presidente falou da intenção do Reitor [Luiz Júnior] em criar novos cursos de engenharia na UFPI, o que foi imediatamente aceito pelos conselheiros presentes. Após ponderações priorizou-se os cursos de **Engenharia de Produção, Engenharia Mecânica e Engenharia Elétrica** para serem ofertados. Foram criadas três comissões para elaboração dos projetos dos cursos, compostas pelos seguintes professores: Engenharia de Produção, Professores M^a Lúcia Portela de Deus Lages (coordenadora), Francisco Firmo de Sousa

Moura e Francisco José de Sousa Mascarenhas; Engenharia Mecânica, Professores Francisco Firmo de Sousa Moura (coordenador), M^a Eulália Ribeiro Gonçalves, Saba Moisés Said e Domingos José de Pádua; Engenharia Elétrica, Professores Magnaldo de Sá Cardos (coordenador), Cleto Augusto Baratta Monteiro e José Lages Monte. O Conselho estipulou um prazo de trinta dias para que seja apresentado o anteprojeto dos cursos.

[...]

Não havendo mais comunicados o Sr. Presidente deu por encerrada a reunião e, eu, Teresa Cristina Bentes Guimarães de Carvalho, servindo de secretária do conselho, lavrei a presente Ata que, depois de lida e aprovada, será assinada por mim e por todos os membros presentes à reunião.

Teresina 13 de março de 2006

Após reunião do Conselho Departamental, autorizando a adesão do Centro de Tecnologia ao Programa de Expansão, adotam-se os procedimentos de praxe, encaminhando cópia da Ata de Adesão à Reitoria para os devidos fins.

Nesse mesmo período todas as unidades de Centros de Ensino da UFPI foram informadas da necessidade da formalização de Ata de autorização dos respectivos Conselhos Departamentais, para adesão ao Programa REUNI em sua primeira etapa de implantação (Quadro 3). Aderiram ao Programa, além do Centro de Tecnologia-CT, o Centro de Ciências da Educação-CCE e o Centro de Ciências da Natureza-CCN. Os demais Centros de Ensino da UFPI seguiram posições contrárias.

Quadro 3 - Adesão dos Centros de Ensino à Primeira Etapa do REUNI

Centro de Ensino	Reunião do Conselho Departamental Pauta: adesão à Primeira Etapa do REUNI
Centro de Tecnologia (CT)	Autorizada
Centro de Ciências da Educação (CCE)	Autorizada
Centro de Ciências da Natureza (CCN)	Autorizada
Centro de Ciências Agrárias (CCA)	Não autorizada
Centro de Ciências da Saúde (CCS)	Não autorizada
Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL)	Não autorizada

Fonte: Elaboração do Autor.

O fato de apenas parte dos Centros de Ensino da UFPI terem decidido pela não adesão ao Programa de Expansão deve-se às posições políticas contrárias à orientação da Reitoria, naquele período de implantação da primeira etapa do

Programa de Reestruturação. Posição esta defendida por professores e líderes gestores daquelas unidades de ensino que, por deliberação dos conselheiros, decidiram por não fazer parte dessa etapa de reestruturação. Orientação ideológica da qual comungava a maioria dos membros participantes dos respectivos Conselhos Departamentais do CCA, CCS e CCHL. A decisão pela não adesão ao Programa de Expansão certamente foi apresentada em reunião e aprovada pela maioria dos representantes conselheiros presentes.

Definidas as adesões dos Centros de Ensino do Campus Ministro Petrônio Portella em Teresina, o passo seguinte foi a aprovação pelo Conselho Universitário da UFPI, do Plano de Atividades que a Universidade apresentara ao Ministério da Educação. Desta feita, incluindo em sua programação recursos a serem aplicados no CT com os cursos de Engenharia Mecânica, Elétrica e de Produção; no CCE com os cursos de Moda e Design, e no CCN com os cursos de Estatística e Ciências da Natureza.

A Portaria nº 005/2006-CT de 14 de março de 2006, atendendo o que prevê o art. 3º do anexo III da Resolução Nº 004/06 - CONSUN, RESOLVE:

Constituir Comissão para proceder **elaboração do projeto de criação do Curso de Eng^a Elétrica** composta pelos professores: MAGNALDO DE SÁ CARDOSO - coordenador; CLETO AUGUSTO BARATTA MONTEIRO - membro; e JOSÉ LAGES MONTE - membro.

Certifique-se, Comunique-se e Cumpra-se. Teresina, 14 de março de 2006.
Prof. Jacob Manoel Gayoso da Silva. Diretor do Centro de Tecnologia-UFPI

A manifestação do órgão máximo deliberativo da FUFPI, através da Resolução Nº 004/06 – CONSUN, regulamenta as ações administrativas no âmbito de cada Centro de Ensino que aderira ao Programa REUNI. Entre as quais, a constituição de Comissão composta de docentes lotados no CT para criar o Projeto Pedagógico dos referidos cursos, constante no Plano de Trabalho da equipe de técnicos da PROPLAN, responsáveis pelo gerenciamento do Programa.

Para a elaboração do Projeto Pedagógico de Engenharia Mecânica, a Comissão obteve autorização pela Portaria-CT, de 14 de março de 2006:

[...] Constituir Comissão para proceder **elaboração do projeto de criação do Curso de Eng^a Mecânica** composta pelos professores: FRANCISCO

FIRMO DE SOUZA MOURA - coordenado; CLETO AUGUSTO BARATTA MONTEIRO - membro; e JOSÉ LAGES MONTE - membro.

Certifique-se, Comunique-se e Cumpra-se. Teresina, 14 de março de 2006.
Prof. Jacob Manoel Gayoso da Silva. Diretor do Centro de Tecnologia - UFPI.

Para produzir os estudos do Projeto Pedagógico de Engenharia de Produção, a Portaria-CT de 14 de março de 2006, especifica:

[...] Constituir Comissão para proceder **elaboração do projeto de criação do Curso de Eng^a de Produção** composta pelos professores: MARIA LÚCIA PORTELA DE DEUS LAGES - coordenador; CLETO AUGUSTO BARATTA MONTEIRO - membro; e JOSÉ LAGES MONTE - membro.

Certifique-se, Comunique-se e Cumpra-se. Teresina, 14 de março de 2006.
Prof. Jacob Manoel Gayoso da Silva. Diretor do Centro de Tecnologia – UFPI.

Iniciam-se os trabalhos das comissões em estudos preliminares para a elaboração dos Projetos Pedagógicos dos novos cursos de Engenharia. Os estudos iniciais incluíam a apropriação do conhecimento sobre Leis, Pareceres, Resoluções vigentes que norteariam e fundamentariam a escrita do projeto de cada curso. Os trabalhos conduziram a um projeto de curso atualizado em conformidade com o que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

As matrizes com as disciplinas foram assentadas no que fixam as diretrizes curriculares dos cursos de Engenharia, dentre outras orientações. A título de exemplificação, cito alguns instrumentos legais que fundamentaram os projetos:

- I. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
- II. Parecer CNE/CES nº1362/2001, de 12/12/2001, que fixa as diretrizes curriculares nacionais dos cursos de engenharia;
- III. Resolução CNE/CES nº 11, de 11/3/2002, que institui as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em engenharia;
- IV. Parecer CNE/CES nº 108/2003, de 7/5/2003, que dispõe sobre a duração de cursos presenciais de bacharelado;
- V. Parecer CNE/CES nº329/2004, de 11/11/2004, Carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial;
- VI. Parecer CNE/CES nº184/2006 de 7/7/2006, Retificação do Parecer CNE/CES nº 329/2004, referente à carga horária mínima dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial;
- VII. Parecer CNE/CES nº - 8/2007, de 31/1/2007: Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial.

Essa fase de estudos e construção dos projetos pedagógicos dos novos cursos de Engenharia contou com a inequívoca orientação da Coordenação de

Currículo/PREG, Coordenadora: Profa. Maria do Socorro Leal Lopes, que estabeleceu os instrumentos legais que fundamentaram toda a estrutura definida em projeto.

Com a finalidade de dar prosseguimento à tarefa incumbida, as comissões empenharam-se na elaboração dos projetos pedagógicos dos novos cursos de Engenharia, definindo pontos importantes do projeto como: os objetivos, perfil do egresso, matriz curricular, ementários das disciplinas, laboratórios para as aulas práticas, bibliografia, perfil do professor, estudos sobre infraestrutura física e acadêmica dos cursos. Por fim, apresentaram o resultado do trabalho ao Diretor do Centro de Tecnologia.

As equipes de trabalho da PROPLAN que gerenciavam o programa REUNI, em suas diversas fases de execução, realizaram uma reunião com a presença dos diretores das unidades de ensino. Assim relatada em Memo. Circular n. 008/08-CT, de 28 de agosto de 2008, assinado pelo Prof. Maurício Pereira do Rego Monteiro, Diretor em Exercício do CT, dirigido aos Coordenadores das Comissões de Elaboração dos Projetos Pedagógicos dos novos cursos de Engenharia, com as seguintes informações:

[...] Em reunião ocorrida nesta data na Pró-reitora de Planejamento, com a presença dos Diretores dos Centros nos quais estão sendo criados novos cursos pelo REUNI, foi comunicado pelo Pró-Reitor, que o MEC autorizou a contratação de 100 (cem) professores para a UFPI - Teresina, destinados aos novos cursos. **Coube ao Centro de Tecnologia a quantidade de quarenta e quatro vagas para os três cursos, Engenharia Elétrica, Mecânica e de Produção.** O Edital para a seleção dos candidatos será lançado em outubro próximo. Teresina, 28 de agosto de 2008. Prof. Maurício Pereira do Rego Monteiro, Diretor em Exercício do Centro de Tecnologia - UFPI.

Esta informação, confirmava que era assegurada a quantidade de quarenta e quatro vagas de docentes para o CT, o que equivaleria a uma média aproximada de quinze professores por curso novo. Isto animou toda a comunidade do Centro que, naquele ano, contava em seu quadro docente, acerca de sessenta professores. As Comissões motivaram-se mais ainda e definiram novas metas a atingir em razão dos prazos estabelecidos pela equipe executiva lotada na PROPLAN, responsável pelo Programa de Expansão. Foram instituídas metas a serem alcançadas, tais como:

- Relação dos equipamentos e materiais permanentes para a instalação dos laboratórios previstos nos respectivos cursos.

- Material bibliográfico.
- Número de professores a serem contratados por área de conhecimento.
- Indicação de nomes de profissionais para comporem as bancas de avaliação e seleção dos candidatos, composta de três efetivos e um suplente.
- Temas para avaliação por área de conhecimento, com a respectiva bibliografia sugerida.

As comissões passaram a trabalhar focadas em atingir as metas propostas pela PROPLAN, sabedoras que o tempo previsto para o alcance das metas estabelecidas seria de pouco mais de um mês.

Retornando ao exercício da Diretoria do Centro de Tecnologia e tomando conhecimento do andamento das ações implementadas pelas comissões, o Diretor Prof. Jacob Manoel Gayoso Pereira da Silva, Através da Portaria nº 008/2008-CT, de 22/09/2008, RESOLVE:

[...] Constituir comissão com os membros abaixo relacionados para **operacionalizar os Cursos de Engenharia de Produção, Mecânica e Elétrica**, composto por:

MAURÍCIO PEREIRA DO R. MONTEIRO (DCCA) - Coordenador; MAGNALDO DE SÁ CARDOSO-membro; MARIA LÚCIA P. DE DEUS LAGES (DRHGA) - membro; FRANCISCO FIRMO DE S. MOURA- membro; e CARLOS ERNANDO DA SILVA (DRHGA) - membro. Certifique-se, Comunique-se e Cumpra-se. Teresina, 22 de setembro de 2008. Prof. Jacob Gayoso Pereira da Silva. Diretor do Centro de Tecnologia - UFPI.

Após comprometimento das comissões para a operacionalização dos novos cursos de Engenharia, os resultados desses estudos foram encaminhados em Relatório conclusivo enviado à Diretoria do CT. Em conformidade da Ata da 223ª Reunião do Conselho Departamental do Centro de Tecnologia:

Aos vinte e três dias do mês de outubro de 2008 reuniu-se o Conselho departamental do Centro de Tecnologia. Estiveram presentes os senhores membros do Conselho Jacob Manoel G. Pereira da Silva (Presidente) [...] prosseguindo a reunião, o Senhor Presidente pediu permissão para extrapauta colocar em discussão o **Relatório sobre os novos cursos do Centro de Tecnologia, tendo como relator o Prof. Maurício Pereira do Rego monteiro, tendo aprovação imediata**. Passando a palavra ao relator ele fez explanação do Relatório sobre as dificuldades para o funcionamento dos cursos, que, após discussão, decidiu-se repassar o relatório aos chefes de departamentos para verificar a disponibilidade de professores para ministrar as disciplinas para os novos cursos. Ficou decidido, também, que a comissão envie para a PROJUR uma consulta do perfil do candidato a professor para ministrar disciplinas no curso proposto.

[...] Não havendo mais comunicados o Sr. Presidente deu por encerrada a reunião e, eu, Teresa Cristina Bentes Guimarães de Carvalho, servindo de

secretária do conselho, lavrei a presente Ata que, depois de lida e aprovada, será assinada por mim e por todos os membros presente à reunião. Teresina, 23 de outubro de 2008.

Aprovado o Relatório, a etapa seguinte consistia na seleção de engenheiros professores, atendendo normas especificamente definidas para essa finalidade. Sob este aspecto, foi de fundamental importância a participação da Comissão para superintender e coordenar concursos da UFPI, tendo à frente a Profa. Dra. Antônia Dalva França Carvalho, conduzindo e orientando acerca dos procedimentos legais a serem adotados a fim de atender o que previa o Edital de Seleção para docentes publicado pela UFPI.

144/09 21/09	<p>Constituir Comissão para superintender e coordenar todos os atos necessários à realização de Concurso Público de Provas e Títulos, submetendo seu resultado ao exame dos órgãos competentes desta Universidade, para o provimento de vagas para o cargo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, em Regime de Dedicção Exclusiva, com lotação nos Colégios Agrícolas de Bom Jesus, Floriano e Teresina/PI, na forma como segue:</p> <p>Profª. ANTONIA DALVA FRANÇA CARVALHO – Presidente (Departamento de Fundamentos da Educação/CCE)</p> <p>Profº. EDILBERTO DUARTE LOPES – Membro (Departamento Materno-Infantil/CCS)</p> <p>Profº. JOÃO XAVIER DA CRUZ NETO – Membro (Departamento de Matemática/CCN)</p> <p>Profº. JOSÉ ARIMATÉIA DANTAS LOPES – Membro (Departamento de Química/CCN)</p> <p>Profº. MANOEL FERREIRA DE LIMA – Suplente (Departamento de Zootecnia/CCA)</p>
-----------------	--

Assim, as comissões instituídas para a operacionalização dos novos cursos de Engenharia, perceberam que nova fase do processo de criação dos cursos fora alcançada, porque a significativa etapa de seleção dos professores comporia o quadro docentes dos cursos a serem criados.

A partir desse cenário, se avizinhava a composição das Bancas Examinadoras para o Concurso Público de Seleção de Professores. Acontecimento que se materializa conforme o Memo. 07/08, de 05/11/2008, encaminhado aos Coordenadores das comissões com solicitação de seguinte teor:

[...] Solicitamos indicar os **nomes dos membros para composição das bancas do concurso para contratação de professores efetivos para o curso de engenharia Elétrica [Mecânica, de Produção]**, de acordo com a

regulamentação vigente. Atenciosamente. Prof. Maurício Pereira do Rego Monteiro. Coordenador da Comissão. Teresina, 05 de novembro de 2008.

Transcorria o mês de novembro de 2008, em plena campanha eleitoral para a consulta à eleição dos nomes que comporiam a Lista Tríplice do ocupante da décima gestão como Diretor do Centro de Tecnologia da UFPI, com posse prevista para março de 2009. Inclusive com a já definida Comissão Eleitoral, nomeada que fora, na 223ª Reunião do Conselho Departamental de 23/10/2008, com a seguinte composição: Titulares: Francisco José de Sousa Mascarenhas, Rogério de Carvalho Veras, Paulo Afonso de Oliveira e Silva e Wilson Martins de Sousa [substituído por Manoel Coelho Soares Filho]. Suplentes: Antônio Trindade Barros, Renato Ferreira Paz filho, Maria Eulálio Ribeiro Gonçalves e Marcos Machado de Albuquerque. A Comissão Eleitoral instalada e no uso de suas atribuições legais para o perfeito desempenho e bom andamento da eleição que ocorreria em breve.

Enquanto a efervescência da proximidade das eleições disputava espaços políticos no CT, o trabalho das comissões avançava para a fase seguinte do Projeto. Consistia em identificar as disciplinas comuns, analisar sobreamentos ou semelhanças entre disciplinas dos cursos, em seus aspectos institucionais, como ementa, carga horária, período de oferta na matriz curricular, enfim, de fato, viabilizar a implantação dos cursos com a elaboração de projetos pedagógicos alinhados às diretrizes do programa de expansão.

3.3.1 Os primeiros professores

A Comissão encarregada de operacionalizar os novos cursos de Engenharia realizou seu trabalho em agitado momento político do CT. Transcorria o mês de setembro de 2008, praticamente no final do ano que antecederia a posse do mandato do próximo Diretor do Centro de Tecnologia. Não é difícil imaginar que impulsionado pelo Programa de Reestruturação, agora em pleno andamento, antevia-se ao pleito político uma disputa acirrada para ocupar a Direção do Centro, em razão da anunciada perspectiva de crescimento em todos os segmentos.

De tal sorte, que o Prof. Maurício do Rego Monteiro, candidato ao cargo de Diretor do Centro de Tecnologia, optou por desligar-se da Coordenação da Comissão, cuja finalidade era operacionalizar os cursos de Engenharia de Produção, Mecânica e Elétrica. Em Portaria nº 002/2009 - CT, de 17/02/2009, o Diretor em

Exercício, Prof. Manoel Coelho Soares Filho, divulga a referida Portaria de seguinte conteúdo:

[...] RESOLVE: Nomear o Prof. Magnaldo de Sá Cardoso, Coordenador da Comissão instituída pela Portaria nº 008/2008-CT, **em virtude do pedido de afastamento do Prof. Maurício Pereira do Rego Monteiro**, da referida Comissão. Certifique-se, Comunique-se e Cumpra-se. Teresina. 17 de fevereiro de 2009. Prof. Manoel Coelho Soares Filho. Diretor em Exercício do Centro de Tecnologia - UFPI.

Entretanto, àquela altura, já havia trabalhos desenvolvidos, conforme cronograma de atividades previamente estabelecido por cada curso. Ato seguinte, a Comissão de Operacionalização reuniu-se aos demais coordenadores de comissões de criação dos cursos novos e, conjuntamente à Comissão Organizadora de Concursos da UFPI, estabelece as providências necessárias à publicação do Edital de Seleção de Concurso Público para “provimento de vagas, para o cargo de Docente da carreira do Magistério Superior, na área de Eletrônica, em regime de Dedicção Exclusiva, do Centro de Tecnologia” (ATO DA REITORIA, nº 350/2009, de 26/03/2009).

A importância do Ato da Reitoria, nº 350/09, autorizando a atuação da Banca Examinadora que selecionaria o primeiro professor a pertencer ao corpo docente do CT, através do Programa REUNI, se reveste fato de maior relevância, porquanto, se concretiza uma antiga aspiração de toda uma comunidade de ensino de Engenharia. Certamente com o advento da contratação de novos professores, esperava-se que esses profissionais trariam contribuições e estudos que se supunham inovadores, incluindo novas perspectivas para a pesquisa e produção acadêmicas. O Edital de Seleção citava como exigência mínima para a inscrição do candidato a submeter-se ao processo de Seleção a qualificação de Mestre. Imaginava-se certamente que esses professores complementariam o corpo de professores mestres e doutores já existentes no CT, o que seguramente viabilizaria a criação de cursos *stricto sensu*, anseio há muito acalentado no seio da comunidade do CT. Decerto que novos ares de avanços acadêmicos se respirava, apoiado em um sentimento de pertinência daqueles professores já existentes, e que acompanharam bem de perto a trajetória da referida unidade de ensino superior, haja vista serem personagens da história que produziam, conjuntamente à historiografia do Centro de Tecnologia.

Observe-se, a seguir, o Ato que formaliza a primeira Banca Examinadora para a Seleção de Professores do Programa REUNI, no Centro de Tecnologia.

ATO DA REITORIA	Nº 350/09
O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, no uso de suas atribuições legais e,	
- considerando o Processo nº. 23111.020637/08-91;	
RESOLVE	
Constituir Banca Examinadora para, na forma da Lei e da Resolução nº 039/08 CONSUN, praticar todos os atos necessários à realização de Concurso Público de Provas e Títulos, submetend seu resultado ao exame dos órgãos competentes desta Universidade, para o provimento de 01 (uma) vaga, para cargo de Docente da carreira do Magistério Superior , na área de Eletrônica , em regime de Dedicacã Exclusiva, do Centro de Tecnologia, da forma como segue:	
MAGNALDO DE SÁ CARDOSO – Presidente (Professor Classe Adjunto – DE /DCCA/CT)	
EVANDRO APARECIDO SOARES SILVA – Membro (Prof. da Unifor)	
MARIA DAS GRAÇAS SANTOS RUFINO – Membro (Profa. da Unifor)	
MARIA DE LOURDES ROCHA LIMA NUNES (Didática) - Membro (Professor Classe Adjunto – DE/DMTE/CCE)	
ALMIR AMORIM ANDRADE – Suplente (Professor Classe Adjunto – DE/ DE/CT)	

Sobressaem-se, na composição da Banca, para conferir maior rigor e imparcialidade ao processo de Seleção dos candidatos ao Concurso Público de Provas e Títulos, professores convidados de Instituições de Ensino Superior de outros Estados ou de outros Centros de Ensino da UFPI. Como é o caso do Prof. Evandro Aparecido Soares Silva – Prof. da UNIFOR; Profa. Maria das Graças Santos Rufino – Profa. da UNIFOR, e a Profa. Maria de Lourdes Rocha Lima Nunes – Profa. do DE/DMTE/CCE.

Ao final, o trabalho da Banca Examinadora, instituída pela AR-350/09 de 26/02/2009, conduziu a Seleção do primeiro professor do Curso de Engenharia Elétrica da UFPI. Trata-se do Prof. Rafael Rocha Matias, que atualmente acumula à docência o cargo de Vice-Diretor do Centro de Tecnologia. Além de fazer parte dessa história, é, ao mesmo tempo, um dos convidados colaboradores dessa pesquisa.

3.3.2 Os Chefe de Cursos de Elétrica, Mecânica e de Produção

Atenuado o clima interno da disputa política, dado que a decisão sobre o processo de escolha do Diretor já não pertencia à esfera de decisões no espaço do CT. Dependia de interpretações de leis, resoluções e regimentos em pareceres

emitidos na alçada da Administração Superior da UFPI. Portanto, o processo onde figurava a Lista Tríplice de nomes candidatos a Diretor encontrava-se nos gabinetes da Administração Superior da UFPI, cuja decisão dependia de pareceres jurídicos acima de deliberações advindas do Centro. Assim, as Comissões instituídas para operacionalizar os Cursos de Elétrica, Mecânica e de Produção retomaram os trabalhos para a criação dos cursos.

Começavam a ser contratados os primeiros professores a compor o corpo docente de cada curso. No caso específico do Prof. Rafael Matias, recém-contratado pelo Programa de Expansão, embora lotado para atuar no Curso de Engenharia Elétrica, o referido professor ministrava aulas no Curso de Engenharia Civil e no Curso de Arquitetura e Urbanismo, ato de colaboração entre as coordenações dos cursos de Engenharia e Arquitetura do Centro de Tecnologia.

A Ata da 226ª Reunião do Conselho Departamental do Centro de Tecnologia, realizada em 04/03/2009, consta como um dos itens da pauta que

[...] o Presidente do Conselho, Prof. Jacob Manoel G. P. da Silva, comunicou aos presentes a nomeação dos Chefes dos Cursos de Engenharia de Produção (AR-380/09), Profa. Maria Lúcia Portela de Deus Lages, Engenharia Mecânica (AR- 378/09), Prof. Francisco Firmo de Sousa Moura e Engenharia Elétrica (AR-379/09), Prof. Magnaldo de Sá Cardoso.

Os agora, Chefes de Cursos, comporiam Comissão, sob a Presidência do Prof. Carlos Ernando da Silva, designada pela Portaria nº 006/2009-CT, assinada pelo novo Diretor, Prof. Pedro Wellington G. do Nascimento Teixeira, designado pelo Reitor, Diretor *pro tempore* do Centro de Tecnologia. Comissão cujo trabalho consistia em “executar a compatibilização curricular das disciplinas dos Cursos de Engenharia Elétrica, Mecânica e de Produção. Teresina 25 de março de 2009”.

O estudo de compatibilização entre os três novos cursos de Engenharia, desenvolvido pela referida Comissão, caracteriza-se por um trabalho de busca pela padronização de disciplinas ofertadas nos períodos iniciais. Quando há um tronco comum entre as disciplinas de Engenharia,⁴⁴ otimização na ordem de disciplinas de créditos a serem integralizados sequencialmente por período; definição das áreas de ensino de Engenharia que necessitavam das primeiras contratações de professores; composição das bancas examinadoras e outras demandas pontuais de cada curso.

⁴⁴ Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; e outros instrumentos legais que fundamentaram os projetos.

Atendendo ao que determina o Projeto Pedagógico do Curso, foram designados docentes e discentes para constituírem o Colegiado de Curso de Graduação: em Engenharia de Produção, de Engenharia Mecânica e Engenharia Elétrica, através dos Atos da Reitoria, de 16/09/2010, n. 1484/10, n. 1485/10 e n. 1486/10 respectivamente, para os três Colegiados dos Cursos.

A seguir, pode ser visto o registro desse importante momento de implantação do Colegiado do Curso de Engenharia de Produção. Órgão deliberativo, espaço de discussão, análises, estudos, definição política administrativa e didático-científica do Curso, em consonância ao Regimento do Centro de Tecnologia.

ATO DA REITORIA	Nº1484/10
<p>O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, no uso de suas atribuições legais e, considerando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - os Artigos 23 e 30, do Regimento Geral da UFPI; - o Processo nº. 23111.019710/10-05; 	
<p>RESOLVE:</p> <p>Designar os docentes e discentes, abaixo relacionados, com mandato de 02 (dois) e 01 (um) anos, respectivamente, para constituírem o Colegiado do Curso de Graduação em Engenharia de Produção, do Centro de Tecnologia, da forma como segue:</p>	
<p>MARIA LÚCIA PORTELA DE DEUS LAGES – Presidente (Coordenador do Curso de Graduação em Engenharia de Produção)</p>	
<p>GEORDY SOUZA PEREIRA – Vice-Presidente (Subcoordenador do Curso de Graduação em Engenharia de Produção)</p>	
<p><u>Representantes Docentes</u></p>	
<p><i>Departamento de Recursos Hídricos e Geologia Aplicada</i> ODILON DE MEDEIROS PARENTE – Titular GILBERTO LEAL SERRA E SILVA – Suplente</p>	
<p><i>Departamento de Construção Civil e Arquitetura</i> PAULO HENRIQUE CAMPOS FERNANDES – Titular MAGNALDO DE SÁ CARDOSO – Suplente</p>	
<p><i>Curso de Graduação em Engenharia Mecânica</i> MANOEL QUIRINO DA SILVA JUNIOR – Titular FRANCISCO WELLINGTON DOURADO REBELO – Suplente</p>	
<p><i>Curso de Graduação em Engenharia Elétrica</i> JOSÉ MEDEIROS DE ARAÚJO JUNIOR – Titular JOSÉ MARIA PIRES DE MENEZES JUNIOR – Suplente</p>	
<p><u>Representantes Discentes</u></p>	
<p>WALISSON SANTOS VIEIRA DO NASCIMENTO (Matrícula nº 09T12002) – Titular DAVID DE JESUS ALBANO JUNIOR (Matrícula nº 09T11685) – Suplente</p>	
<p style="text-align: center;">Teresina, 16 de setembro de 2010.</p> <p style="text-align: center;"> LUIZ DE SOUSA SANTOS JÚNIOR Reitor</p>	

Nesse contexto, a entrada dos primeiros calouros para os novos cursos ocorreu no Vestibular de 2009 (período 2009.1), com preenchimento de todas as vagas oferecidas.

3.4 O 10º Mandato de Diretoria do Centro de Tecnologia

O Quadro Cronológico dos Diretores do Centro de Tecnologia (CARDOSO, 2017, p. 93) identifica “o 9º Diretor: Engº Civil Jacob Manoel G. P. da Silva e Vice-Diretora: Engª Civil Maria de Lourdes T. Moreira. Eleitos em 10.11.2004 em votação paritária no CT. Posse prevista em março de 2009, com mandato de quatro anos”. Como o mandato do 9º Diretor seria encerrado em março de 2009, havia momentos de muita agitação em toda a comunidade do Centro de Tecnologia, em face da escolha do novo gestor, considerando a eleição paritária, com a participação de todos os segmentos da instituição, envolvendo professores, servidores técnicos administrativos e alunos.

Assim sendo, pela aproximação à consulta do pleito eletivo, o CT vivia em frequentes e acaloradas discussões entre professores, alunos, servidores técnicos administrativos; discutia-se politicamente o melhor nome para gerenciar os destinos do Centro. Com a campanha eleitoral em toda a sua plenitude, a comunidade debatia quais características deveria possuir aquele ou aquela docente a ocupar o 10º mandato de Diretor. Havia debates nos corredores, em salas de aulas, nos “bastidores”, em reuniões realizadas dentro e fora das dependências da Universidade. Envolvendo todos os segmentos da comunidade, perspectivando a escolha do melhor a nome a gerir os promissores destinos que se avizinhavam para o Centro de Tecnologia.

Até a gestão de número nove, todos os Vice-Diretores eram alçados à condição de Diretor do Centro, exceto do 2º para o 3º mandato (CARDOSO, 2017, p. 78). Nas demais gestões, o Diretor no exercício da Diretoria apoiava o seu Vice-Diretor, e em campanha de consulta à comunidade do Centro o elegia. Todos os Vices haviam sido eleitos Diretores até aquele ano.

Seria natural a ascensão da Vice-Diretora, Profa. Dra. Maria de Lourdes T. Moreira, para conduzir a Diretoria do Centro. Como se não bastasse a titularidade e a posição de Vice que ocupava, a citada professora detinha bom conceito profissional entre seus pares engenheiros. E desfrutava de prestígio no seio da

comunidade discente, em face do compromisso profissional que devotava à profissão docente. No entanto, a professora declinou da indicação.

Neste cenário, o Diretor do Centro de Tecnologia e seus partidários políticos indicaram o nome do Chefe de Departamento de Construção Civil e Arquitetura-DCCA, Prof. Esp. Maurício Pereira do Rego Monteiro a submeter-se à consulta para a escolha de Diretor.

Realizada a consulta à comunidade para compor a Lista Tríplice com os nomes do Diretor e Vice-Diretor do Centro de Tecnologia e enviada à Reitoria para a possível nomeação, ocorreu um impasse. A Assessoria Jurídica do Reitor-PROJUR entendeu que o primeiro colocado na lista encaminhada pela Comissão Eleitoral não detinha qualificação acadêmica necessária para ocupar o cargo da envergadura de um Centro de Ensino, e principalmente porque consistia em contrariar as orientações das novas diretrizes do MEC, via Programa REUNI, qual seja, a titularidade mínima de Mestre.

A disputa pela validade ou não do processo de consulta na composição de Lista Tríplice passa a ocupar as salas de assessores, procuradores, advogados em pareceres técnicos sobre a relevância ou não de titularidade dos proponentes para ocupar a Direção do Centro, tendo em vista que o nome do professor que encabeçava a lista com os nomes de docentes era legal, segundo alguns defensores da tese de que a vaga fora conquistada em processo lícito, e em vigor nos Estatutos da UFPI. Ou seja, consulta paritária aos três segmentos que representavam o Centro de Tecnologia.

Criado o impasse, lides processuais em curso, os meses passaram, e terminou o período de 9º Mandato do Prof. Jacob Manoel G. P. da Silva à frente da Direção do Centro. Isto posto, assume a função de Diretor *pro tempore* do Centro de Tecnologia, por Ato da Reitoria da UFPI, o Prof. Dr. Pedro Wellington Gonçalves do Nascimento Teixeira.

Posteriormente, em reunião do Conselho Universitário-CONSUN, para discutir, entre outros assuntos da pauta a Eleição do CT, o Conselho delibera que nova consulta deva ser realizada, para a composição de Lista Tríplice de nomes a ocupar a Diretoria do Centro de Tecnologia. De tal sorte, que a Resolução n. 051/09-CONSUN tem o seguinte conteúdo: “Constituir a Comissão Eleitoral responsável pelos trabalhos de realização da consulta à Comunidade Universitária para a

escolha de Diretor e Vice-Diretor de Centro de Tecnologia (CT), que ocorrerá dia 02/12/2009". Observe-se o registro desse importante momento na historiografia do Centro.

Resolução N° 051/09

CONSELHO UNIVERSITÁRIO

Constitui a Comissão Eleitoral responsável pelos trabalhos de realização da Consulta à Comunidade Universitária para a escolha de Diretor e Vice-Diretor do Centro de Tecnologia (CT), que ocorrerá no dia 02/12/2009.

O Reitor da Universidade Federal do Piauí e Presidente do Conselho Universitário, no uso de suas atribuições, tendo em vista decisão do mesmo Conselho em reunião de 04.11.09 e, considerando:

- o Processo N° 23111.020685/09-15,
- o artigo 6°, do Decreto N° 1.916, de 23/05/1996,
- o § 4°, do artigo 4° da Resolução N° 036/04-CONSUN, de 27/09/04, com a nova redação dada pela Resolução N° 040/08-CONSUN, de 13/10/2008,

RESOLVE:

Constituir a **Comissão Eleitoral** responsável pelos trabalhos de realização da Consulta à Comunidade Universitária para a escolha de Diretor e Vice-Diretor do Centro de Tecnologia (CT), desta Universidade, que ocorrerá no dia 02 de dezembro do ano em curso, conforme discriminação abaixo:

TITULARES: Magnaldo de Sá Cardoso (Dept° de Construção Civil e Arquitetura/CT) - **Presidente**, Francisco Firmo de Sousa Moura (Dept° de Estrutura/CT), Francisco José de Souza Mascarenhas (Dept° de Transportes/CT), Marcos Machado de Albuquerque (Dept° de Transportes/CT), Pedro Soares de Brito Filho (SINTUFPI) e Luís de Sousa Fernandes – Matr. 07T10967 (DCE).

SUPLENTE: Manoel Coelho Soares Filho (Dept° de Recursos Hídricos e Geologia Aplicada/CT), Francisco Alberto Costa Santos (Dept° de Construção Civil e Arquitetura/CT), Maria Lúcia Portela de Deus Lages (Dept° de Recursos Hídricos e Geologia Aplicada/CT), Nícia Bezerra Formiga Leite (Dept° de Construção Civil e Arquitetura/CT), Francisco Emerson da Silva Melo (SINTUFPI) e Andréia Márcia Alves de Carvalho – Matr. 05N13329 (DCE).

Teresina, 10 de novembro de 2009


Prof. Dr. Luiz de Sousa Santos Júnior
Reitor

Neste contexto, pode-se ver que a Comissão Eleitoral, agora constituída, diferentemente da primeira, que à época fora indicada pelo Conselho Departamental do Centro de Tecnologia, abarcava a incumbência de realizar o trabalho de consulta à comunidade do CT, por determinação do Conselho Universitário da UFPI, órgão máximo de deliberação da instituição.

Agora, o cenário político era diametralmente oposto ao que se apresentara na primeira consulta à comunidade realizada sob a forte presença da Direção anterior. Inverteram-se os componentes no campo das disputas políticas ao que seria o 10° Mandato de Diretor do Centro de Tecnologia da UFPI. A mudança se verifica através de

publicação do Ato da Reitoria n. 456 de 18/03/2009, quando é nomeado o Prof. Dr. Pedro Wellington G. do Nascimento Diretor *pro tempore*.

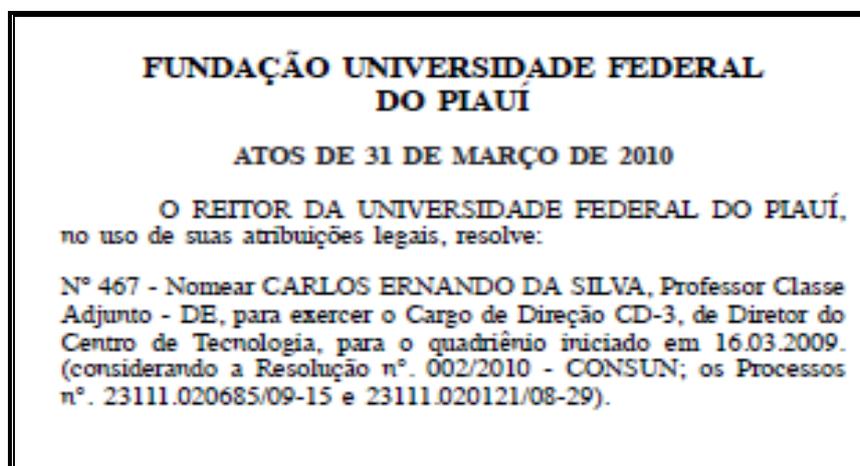
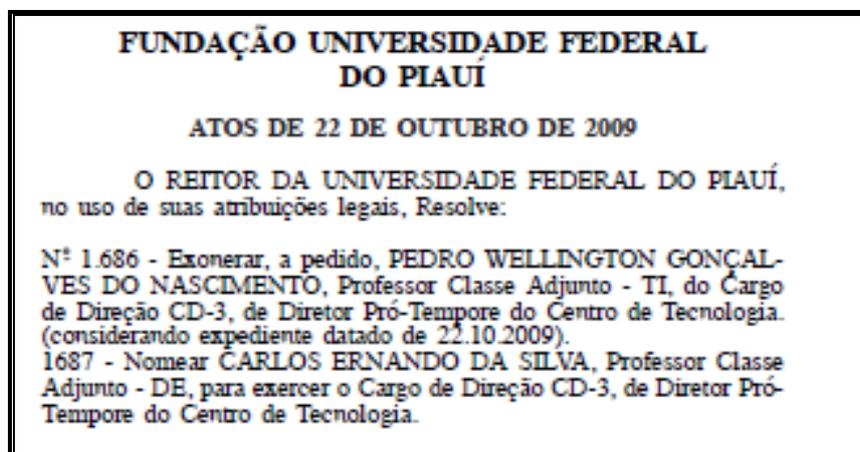
Nº 456 - Nomear PEDRO WELLINGTON GONÇALVES DO NASCIMENTO, Professor Classe Adjunto - TI 40, para exercer o Cargo de Direção CD-3, de Diretor Pró-Tempore do Centro de Tecnologia, a partir de 16.03.2009. (considerando o Processo nº. 23111.020121/08-29).

O ato de indicação de um Diretor *pro tempore*, gozando da confiança do Reitor, se revestia em fundamental alteração nas estratégias usadas no campo de lutas que se avizinhava. O grupo anterior considerado situação agora ocupava posição contrária, ocorrida no pretérito, e adotava o discurso de oposição às posições manifestadas pela Reitoria em relação às restrições ao candidato primeiro colocado na consulta anterior. No entanto, se naquela ocasião a primeira consulta foi realizada com a presença do Diretor no exercício do mandato, e naturalmente exercendo decisiva influência aos eleitores dos segmentos docentes e técnico administrativos, desta feita o processo eleitoral seria conduzido por Diretor *pro tempore*, indicado pelo Reitor e, por via de consequência, alinhado ao pensamento defendido pela Reitoria, no sentido de acompanhar as orientações constantes nas diretrizes do Decreto n. 6.096, de 24/04/2004, que institui o Programa de Expansão - REUNI.

Ocorre que no momento da segunda consulta, realizada em 02/12/2009, era concreta a presença do Programa de Expansão no Centro de Tecnologia. As construções dos blocos que abrigariam os novos cursos avançavam a passos largos, dando maior visibilidade ao Programa. Os primeiros professores selecionados pelas Bancas Examinadoras começavam a atuar, as chefias de cursos passavam a ter assento ao Conselho Departamental, com direito a voz e voto, e, com isso, a oportunidade de divulgar as ações desenvolvidas em cada um dos novos cursos. Como, por exemplo, as providências para as turmas do segundo ano das novas engenharias, tendo em vista, o primeiro Vestibular realizado no início do ano de 2009. Enfim, cada vez mais tinha-se certeza da importância desse momento histórico na escolha das passagens que o Centro de Tecnologia deveria percorrer.

Cumprindo e fazendo cumprir todos as orientações constantes no Edital publicado para a eleição de Diretor e Vice-Diretor do Centro de Tecnologia, a Comissão Eleitoral concluiu seu trabalho, encaminhando ao Conselho Universitário da UFPI a lista com os três nomes mais votados pela comunidade consultada. Encabeçava a lista: para Diretor, o Prof. Dr. Carlos Ernando da Silva, lotado no Departamento de Recursos Hídricos e Geologia Aplicada (DRHGA), e para Vice-Diretora a Profa. Dra. Alcília Afonso de A. Costa, lotada no Departamento de Construção Civil e Arquitetura (DCCA).

Inicialmente pelo ATO n. 1687 de 22/10/2009, o Prof. Carlos Ernando assume o restante do mandato de Diretor *pro tempore*, para logo em seguida, ATO nº 467 de 31/03/2010, assumir o cargo de Direção do Centro de Tecnologia para o quadriênio iniciado em 16/03/2009.



Com a posse do Diretor Prof. Carlos Ernando e da Vice-Diretora, a Arquiteta Profa. Alcília (Kaki) Afonso, a partir daí o processo sucessório de Diretores volta à normalidade em eleições disputadas entre professores, detentores de titulação

mínima de Mestre. Diga-se, sem maiores sobressaltos ou disputas em que houvesse necessidade de envolver pareceres jurídicos, ou atos semelhantes, fora do âmbito do Centro de Tecnologia.

Na próxima seção, apresento um panorama geral do funcionamento dos cursos e suas contribuições, implantados pelo Programa de Expansão.

4 A CONSOLIDAÇÃO DO CENTRO DE TECNOLOGIA

Um dos aspectos mais relevantes, senão o maior deles, em um curso superior é a composição do quadro docente, incluindo-se outras condições importantes para o funcionamento, como espaço físico, laboratórios, matriz curricular, ementas e bibliografias atualizadas, entre outros dispositivos institucionais.

Nesse sentido, na efetivação da Seleção de docentes para a criação dos novos cursos, o fator que se desenhou mais seletivo no Concurso Público de Provas e Títulos, no provimento de vagas para o cargo de Docente da Carreira do Magistério Superior da UFPI, foi o cumprimento de itens referentes aos requisitos para a homologação dos candidatos.

E o requisito que mais limitava a inscrição dos possíveis concorrentes às vagas era a exigência de titularidade mínima do grau de Mestre. Por este motivo, na seleção para o provimento docente, em algumas das áreas da Engenharia, notadamente Engenharia Elétrica, Engenharia Mecânica ou Engenharia de Produção, identificadas como diretrizes do Programa de Expansão, não se inscreveram candidatos.

A Comissão Organizadora de Concursos cumpria as etapas de constituição das Bancas Examinadoras, promovia a divulgação pública do Edital de Seleção, e, ao encerrar-se o prazo de inscrições, não existiam candidatos inscritos. A ocorrência desse fato causou dificuldades no planejamento das Chefias de Curso, entretanto, não havia outra alternativa a seguir, tendo em vista ser a titularidade mínima exigida no Edital, diretriz a ser alcançada pelo Programa.

Esse requisito a novos docentes para acesso à carreira do Magistério Superior veio se revelar ao longo dos anos, fundamental para os futuros projetos acadêmicos dos Cursos e para o Centro de Tecnologia como um todo. Pois, como se vê adiante, a qualificação dos novos professores contratados, incrementaria o número de alunos matriculados, a extensão e a pesquisas e propiciaria condições para a instalação de cursos *stricto sensu*, atualmente em atividades no Centro de Tecnologia, funcionando com dois cursos de Mestrado e um curso de Doutorado.

É finalidade desta pesquisa, ao tempo em que revisita a história do CT, registrar a significativa contribuição e produção dos engenheiros professores no Centro de Tecnologia. Desbravaram os primeiros caminhos do CT/UFPI, na busca pela afirmação de qualidade no ensino da Engenharia, proporcionando as reais

condições para que essa unidade de Ensino Superior pudesse ascender academicamente como Centro de Ensino Superior da UFPI. Semelhante contribuição técnica ofereceram os professores do CT à FUFPI,⁴⁵ em seus momentos iniciais de estruturação e implantação. Imbuída no propósito de se consolidar como instituição de referência acadêmica no Ensino Superior do Estado do Piauí, no compromisso de desenvolvimento cultural e social da região, e na consolidação da formação cultural da gente piauiense.

4.1 Critérios de seleção docente: qualificação e pesquisa

A partir do Programa de Expansão, e por exigência do Edital de Concursos, os candidatos concorrentes às vagas de professor para os novos cursos de Engenharia eram portadores de Mestrado ou Doutorado. Estes se revelaram familiarizados à pesquisa e à produção de textos acadêmicos na publicação de artigos científicos. De todo modo, era clara a diferença do cenário de contratação que acontecia anteriormente, em que o professor era convidado à docência em função de destaque profissional no mercado de trabalho, ou de reconhecido sucesso desenvolvendo atividade do fazer em Engenharia.

Assinale-se que essas mudanças não vieram diminuir a capacidade técnica dos profissionais engenheiros nem questionar a competência da prática pedagógica em sala de aula. Mas o fato é que, a partir do REUNI, o candidato à docência que almejasse participar dos quadros do Magistério Superior da UFPI e possuísse tão somente a prática profissional em Engenharia não teria requisito suficiente para alçá-lo à condição de candidato a professor do Centro de Tecnologia.

Muitos são os depoimentos de professores que revelaram, em suas entrevistas de histórias de vida, a experiência de participação em Mestrado como fator motivador ao exercício da docência:

Vale ressaltar que, à época, cursava Doutorado fora do País, e havia defendido o projeto inicial, na Universidade de Porto - Portugal que são três anos de curso. [...] No entanto, logo ao entrar no Curso de Engenharia de Produção eu peguei como se fosse o PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, aqui chamamos ICV – Iniciação Científica/UFPI. Eu entrei como voluntário

⁴⁵ A Fundação Universidade Federal do Piauí-FUFPI foi instituída nos termos da Lei n. 5.528, de 11 de novembro de 1968 e oficialmente instalada em 12 de março de 1971, com o objetivo de criar e manter a UFPI.

e já comecei a desenvolver trabalhos de pesquisas. No primeiro ano de curso eu já comecei a ver a possibilidade da docência com outros olhos! [...] Ou seja, conforme fui avançando na pesquisa, a iniciação tecnológica, a extensão, construindo o portfólio do curso, quando fui publicando alguns trabalhos, fui me interessando cada vez mais pelo curso e com a possibilidade de ser professor (Prof. Hélio, p. 2-3).

[...] Durante o Mestrado, começamos a ter uma visão da pesquisa em si, mudou o foco. Durante a Graduação, o engenheiro pensa naquilo que está posto e manipula. Ou seja, ir montando aqueles 'bloquinhos'. No Mestrado, a gente pensa em 'criar' os 'bloquinhos', é uma nova perspectiva. Foi aí que comecei a despertar o desejo de ser pesquisador. Sensação que se ampliou, posteriormente ao cursar Doutorado. Cheguei à conclusão de que é a melhor forma de você continuar pesquisando e ir para uma instituição de ensino e pesquisa, porque você dá continuidade à carreira (Prof. Rafael, p. 7).

E, como era de se esperar, acontece a participação do professor em programas *stricto sensu*, notadamente, com a apropriação de conhecimentos agregados à sua trajetória de formação docente, produzindo pesquisas e publicando artigos acadêmicos. Não causa surpresa que esses acontecimentos agregassem contribuições decisivas às ações diárias da atividade docente.

Por isso, entende-se pertinente a exigência mínima de curso *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) para a homologação de candidatos no Programa de Expansão implantado na UFPI; posto que, para além de constituir apropriação de saberes da profissão docente, a participação em cursos de Pós-Graduação, não raras vezes, faz emergir o despertar para a docência, manifestada ainda nos bancos escolares quando aluno, cursando o Mestrado. Relatos de inclinação para o ensino, despertada durante o Mestrado, estão presentes nas entrevistas narrativas, em lembranças de reconstituição de trajetória de história de vida de professores:

[...] Iniciado o Mestrado, tive como professor orientador da Dissertação o Prof. Joe Cabrera, inglês naturalizado, na verdade ele era boliviano, professor da Universidade de Leeds. Ele achou, impôs também, que eu fosse professor do Curso de Graduação em Engenharia na UFPB, fui professor desde 1975, então eu tinha vinte e sete anos, e na turma tinha aluno mais velho do que eu. Era aula para alunos do quinto ano de Engenharia na disciplina de minha especialidade que era Pavimentação. Fiquei como professor da UFPB até concluir o Mestrado em 1976 (Prof. Ferro, p. 2).

[...] Foi quando fui para a cidade de Viçosa em Minas Gerais, acompanhando meu esposo, e como estava interrompendo um pouco a parte profissional, fui fazer um Curso de Especialização enquanto ele fazia o Doutorado. Digo que ganhei mais do que ele, porque eu cheguei graduada e saí Mestra da Universidade Federal

de Viçosa em Minas Gerais! Inicialmente fiz um Curso de Especialização em Planejamento Urbano e lá comecei a fazer monitoria nas disciplinas. Comecei a conhecer o lado docente dessa forma (Profa. Nícia, p. 1).

[...] Para ser sincera, vou confessar uma coisa: em toda minha vida eu nunca sequer apresentei trabalho nem em sala de aula! Tinham aquelas equipes que apresentavam trabalhos, e eu nunca apresentei! Nas equipes sempre há aquela pessoa que tem mais desenvoltura, e, em decorrência disso, faz a apresentação; e, durante toda a escola praticamente as equipes se mantêm as mesmas. De modo, que a primeira vez que fiz uma apresentação já foi cursando o Mestrado. Tive que fazer uma apresentação, pois o trabalho era individual, essa foi minha primeira vez (Profa. M^a de Lourdes, p. 3).

Desta maneira, o quadro docente dos novos cursos de Engenharia, nesse primeiro momento, e, por força de atender diretrizes do Programa, apresenta-se em sua maioria composta de professores mestres e doutores.

Esses professores de início de carreira acercam-se do CT possuidores de uma concentrada disposição à pesquisa e, por via de consequência, à decidida expectativa em publicação de material acadêmico produzido. Em pouco tempo, capitaneados pelo exemplo dos professores recém-contratados, cria-se no CT, como um todo, incentivo à pesquisa e à extensão no seio da comunidade acadêmica.

Com a realização do primeiro Vestibular para os cursos novos em 2009, o Centro de Tecnologia concretiza este importante marco referencial da primeira turma de alunos pós-REUNI.

A primeira entrada para o 1^o período dos novos cursos ocorreu no Vestibular 2009, por meio do Programa Seriado de Ingresso na Universidade (PSIU).

- Curso: 505 BACHARELADO EM ENGENHARIA ELÉTRICA⁴⁶ / INTEGRAL;
- Curso: 506 BACHARELADO EM ENGENHARIA MECÂNICA⁴⁷ / DIURNO;

⁴⁶ Classificados 1^o período (2009.1) Engenharia Elétrica: Álvaro Airemoraes Campelo, Pablo Rodrigues Lopes, Gielson Vitor Oliveira Veras, Caio Araújo Damasceno, Onnaldo Coelho Santana, Jyvago Castello Branco Soares Terceiro, João Emanuel Santos Andrade, Pedro Henrique Bezerra Cavalcanti F., Felipe Gomes Pontes, Wilson Thiago Santos Sousa, Samuel de Alencar Bezerra, Daniel Leal Sousa, Thiago Cavalcante de Sousa, Stenio de Sousa Coelho, Robson Moreira de Freitas, Bruno Sérvio Barbosa, Bruce AAlln de Holanda Bezerra, Andressa de Sousa Rodrigues, Wilson Costa Felix, Elano do Monte Pereira.

⁴⁷ Classificados 1^o período (2009.1) Engenharia Mecânica: André Anderson do Vale Sousa, Antônio José Lima de Sousa Filho, Helio de Paula Barbosa, João Francisco Gonçalves Sobrinho Júnior, Silas Montiel Alves Lustosa Costa, Nicodemos Monteiro de Farias, Paulo José de Mesquita Júnior, Saulo de Jesus Soares Carneiro de Sousa, Steilon Jefferson Nogueira Candeira, Danilo Costa de Sousa Ferreira, Marina Franca Oliveira, Felipe Fabrício dos Santos, Bruno Ricardo de Melo Cavalcante,

- Curso: 504 BACHARELADO EM ENGENHARIA DE PRODUÇÃO⁴⁸ / NOTURNO.

Foram preenchidas as vinte vagas por curso, inicialmente oferecidas no PSIU.

A partir desse primeiro período 2009.1, cada Chefia passou a gerir os destinos de seu próprio Curso, não sem antes articular as iniciativas sugeridas em consonância com os demais Chefes dos outros cursos. Naturalmente, dentro da realidade das adaptações e soluções acadêmicas e administrativas a serem adotadas, visando o perfeito cumprimento do estabelecido no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), construído com a participação de todos.

Para operacionalizar a implantação dos cursos, planejou-se constituir os dois semestres iniciais de disciplinas básicas, a serem ministradas por professores em atividades, e pertencentes ao quadro docente do Centro de Tecnologia. Ou outras disciplinas iniciais do Curso, a exemplo da Matemática, Física e Metodologia Científica. Disciplinas estas pertencentes ao Núcleo de Conteúdos Básicos,⁴⁹ ofertadas regularmente em outros Centros de Ensino da UFPI. Quanto aos professores para ministrarem essas disciplinas iniciais, a UFPI já detinha essa estrutura docente. E não seria imperativa a realização de processo de contratação. Seria necessária, sim, articulação entre os Diretores e Coordenadores dos Cursos envolvidos, no enfrentamento de situações pontuais em cada Engenharia. E assim se fez.

Em um cenário de inovação, em função do início de período letivo no CT, funcionaram cinco cursos plenos, a saber: as engenharias Civil, Cartográfica e de Agrimensura, Elétrica, Mecânica e de Produção, e o Curso de Arquitetura e Urbanismo. Compreendia igualmente acontecimento inovador a expectativa do funcionamento das novas instalações do Bloco de Engenharia Elétrica⁵⁰, recém-

Bruno Santos Pereira, Ruan Pedreira Silva, Antônio Felipe Barros Rodrigues, Maycon Renan Leal Sousa, Cassio de Araújo Pereira Rodrigues, Danylo Ferreira Mendes, João Paulo Lopes Lima.

⁴⁸ Classificados 1º período (2009.1) Engenharia de Produção: Camila Gomes de Medeiros, Océlio Terto do Lago, Micaella Feitosa Avelino, André Luís da Silva Pessoa, Samuel Lucas Noronha Ribeiro, Rafael Alves Pereira de Carvalho, Henrique Antônio Lima de Oliveira, Flávio Alves de Moura Júnior, Hudson Cosme Ferreira Lopes, Antônio Fernandes da Costa Filho, Samantha Meloni, Félix Amâncio de Sousa Júnior, Elias Santos Quinzeiro, Adine Celly Barros da Fonseca, Anna Karolina Furtado de Sousa, Valtenir Cássio de Oliveira Silva, Thomaz Rocha de Amorim, Matheus Leopoldino Nogueira, Ian Nicolas Caballero Cuellar, Marcelândia Alves dos Santos Lima.

⁴⁹ Resolução CNE/CES n. 11, de 11/3/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia.

⁵⁰ Vide Foto 11, p. 125.

inaugurado e primeiro a ser entregue. Neste período de 2009.1, o Bloco de Elétrica também abrigou as primeiras turmas dos demais cursos novos, e colocou à disposição das coordenações dos cursos, já em atividades, salas de aula disponíveis. Uma vez que, no planejamento para o funcionamento do curso de Elétrica de cinco anos de duração, previa-se um mínimo de dez salas de aula para atender os dez semestres da matriz curricular, e estas já se encontravam prontas para uso. O Bloco de Elétrica continha, portanto, disponibilidade de salas livres para a operacionalização de outros cursos em funcionamento no Centro de Tecnologia.

O Prof. Rafael Matias, relata esse momento:

[...] Ingressei na UFPI no mês de janeiro de 2010, através de Concurso Público para Docentes, realizado em 2009. Em 2010.1, eu comecei a ministrar disciplinas específicas em Eletricidade, a disciplina Instalações Elétricas para o Curso de Arquitetura e Urbanismo daquele primeiro semestre de 2010, sendo Materiais Elétricos a primeira disciplina que ministrei para o Curso de Engenharia Elétrica, oferecida no terceiro período do curso. Então, de lá para cá, sempre ministrei disciplinas do Curso de Elétrica, também para Arquitetura e Urbanismo e Engenharia Civil (Prof. Rafael, p. 1).

De fato, o Prof. Rafael Matias, com lotação funcional no Curso de Elétrica, deu início às suas atividades docentes no Magistério Superior, atuando em disciplinas de Materiais Elétricos no Curso de Elétrica, e em Instalações Elétricas em outros cursos em atividades no Centro de Tecnologia.

De tal modo, gradativamente os semestres letivos foram sucedendo-se e, com isso, para suprir as disciplinas do Núcleo de Conteúdos Específicos e Núcleo de Conteúdos Profissionalizantes, sequencialmente ofertadas, seguindo a Matriz Curricular do Curso estabelecido no Projeto Pedagógico do Curso – PPC. Novos professores foram sendo selecionados e compondo o quadro docente de cada curso de Engenharia. Destaque-se a atuação da Comissão Organizadora de Concursos da UFPI, pela ação articulada, atendendo as demandas de planejamento dos Coordenadores dos Cursos no tocante à seleção de professores na área de ensino da Engenharia, seguindo a sequência de disciplinas a serem ofertadas. A Comissão, conjuntamente ao Gabinete da Reitoria, atuava na elaboração de Editais, nomeação de docentes na composição das Bancas Examinadoras e outras providências, para o perfeito andamento do processo seletivo da cota de professores contemplados ao Centro de Tecnologia, previstos no programa de expansão.

Neste contexto, e em função da área específica da Engenharia publicada em Edital, a oferta de professores com qualificação para a área específica, titularidade compatível com os requisitos do Concurso, um ou outro curso foi contemplado com maior ou menor número de professores doutores.

Passados esses anos de consolidação dos cursos, contratação dos professores necessários a atuarem durante a Graduação (Quadros 4, 5, 6) até a formatura das primeiras turmas, a definição dos quadros de professores assim ficou composto:

Quadro 4 - Relação dos Docentes de Engenharia Elétrica - 2020

ORDEM	GRADUAÇÃO/NOME	TITULAÇÃO
1º	Eng. Eletric. Andrei Carvalho Ribeiro	Mestre
2º	Eng. Eletric. Antônio Airton C. de Freitas	Doutor
3º	Eng. Eletric. Aryfrance Rocha Almeida	Doutor
4º	Eng. Eletric. Bartolomeu Ferreira S Júnior	Doutor
5º	Eng. Eletric. Caio Araújo Damasceno	Mestre
6º	Eng. Eletric. Eduardo Henrique C. Barbosa	Mestre
7º	Eng. Eletric. Fabiola Maria A. Linard	Mestre
8º	Eng. Eletric. Fábio Rocha Barbosa	Doutor
9º	Eng. Eletric. Filipe Bispo Lima	Mestre
10º	Eng. Eletric. Francisco Everton U. Reis	Doutor
11º	Eng. Eletric. Hermes Manoel G. C. Branco	Doutor
12º	Eng ^a . Eletric. Hyane Assunção de Araújo	Especialista
13º	Eng. Eletric. José Maria Pires M Júnior	Doutor
14º	Eng. Eletric. José Medeiros A. Júnior	Doutor
15º	Eng. Eletric. Luís Gustavo Mota Sousa	Doutor
16º	Eng. Eletric. Marcos Antônio Tavares Lira	Doutor
17º	Eng. Eletric. Marcos Eduardo P. V. Zurita	Doutor
18º	Eng. Eletric. Nelber Ximenes Melo	Mestre
19º	Eng. Eletric. Otacílio da Mota Almeida	Doutor
20º	Eng. Eletric. Rafael Rocha Matias	Doutor
21º	Eng. Eletric. Welflen Ricardo N. Santos	Doutor

Fonte: Elaboração do Autor.

Quadro 5 - Relação dos Docentes de Engenharia Mecânica - 2020

ORDEM	GRADUAÇÃO/NOME	TITULAÇÃO
1º	Eng. Mec. Antônio Bruno de V Leitão	Mestre
2º	Bel. Fis. Antônio Sales O. Coelho	Doutor
3º	Eng. Mec. Clésio Crus Melo	Mestre
4º	Eng. Mec. Danilo César R. Azevedo	Mestre
5º	Eng. Mec. Ediman Dias Novo	Mestre
6º	Eng. Mec. Francisco Riccely P Feitosa	Doutor
7º	Eng. Mec. Francisco Wellington D. Rebelo	Mestre
8º	Eng. Mec. Hélio de Paula Barbosa	Mestre
9º	Eng. Mec. Kleber Lima César	Doutor
10º	Eng. Mec. Márcio Davi Tenório C. Alves	Mestre
11º	Eng. Mec. Marcos Guilherme C B Barbosa	Mestre
12º	Eng. Mec. Raphael Lima de Paiva	Doutor
13º	Eng. Mec. Rômulo Ribeiro M de Sousa	Doutor
14º	Eng ^a . Civl. Simone dos Santos Hoffel	Doutor
15º	Eng. Mec. Waydson Martins Ferreira	Doutor
16º	Eng. Mec. Wenio Fhara Alencar Borges	Mestre

Fonte: Elaboração do Autor.

Quadro 6 - Relação dos Docentes de Engenharia de Produção - 2020

ORDEM	GRADUAÇÃO/NOME	TITULAÇÃO
1º	Eng ^a . Prod. Adriana da Silva Simões	Graduação
2º	Eng ^a . Prod. Danyely Resende Martins	Mestre
3º	Bel. Adm. Eulálio Gomes C. Filho	Doutor
4º	Eng. Qui. Francisco de Assis da Silva Mota	Doutor
5º	Eng. Prod. Francisco de Tarso R. Caselli	Doutor
6º	Eng. Qui. Francisco Francielle P dos Santos	Doutor
7º	Eng. Prod. Francismilton Teles	Doutor
8º	Bel. Adm. Geordy Souza Pereira	Mestre
9º	Eng. Prod. Hélio Cavalcanti A. Neto	Doutor
10º	Adm. Maria Alice L. de Brito	Mestre
11º	Eng ^a . Qui. Maria do Socorro F. dos Santos	Doutor
12º	Eng. Prod. Matheus das Neves Almeida	Mestre
13º	Eng ^a . Prod. Nayara Cardoso de Medeiros	Mestre
14º	Estat ^a . Núbia da Silva B. Brandão	Mestre
15º	Eng. Prod. Rener Antônio M. Nascimento	Especialista
16º	Eng ^a . Prod. Talita Floriano dos Santos	Mestre

Fonte: Elaboração do Autor.

Quadro 7 - Relação dos Docentes de Engenharia de Materiais - 2020

ORDEM	GRADUAÇÃO/NOME	TITULAÇÃO
1º	Eng ^a . Mat. Aluska do Nascimento S. Braga	Doutor
2º	Eng. Bio Anderson de Oliveira Lobo	Doutor
3º	Quim ^a . Carla Eiras	Doutor
4º	Bel. Fís. Edvaldo Leal Queiroz	Doutor
5º	Eng. Mec. Isaias Damasceno da Conceição	Mestre
6º	Eng. Met. João Rodrigues de Barros Neto	Mestre
7º	Quim. Marcel Leiner de Sá	Mestre
8º	Eng ^a . Mat. Rafaela Luiz P Santos	Doutor
9º	Eng ^a . Mat. Renata Barbosa	Graduação
10º	Eng ^a . Mec. Suellen Cristina Sousa Alcântara	Mestre
11º	Eng. ^a Mat. Tatianny Soares Alves	Doutor
12º	Bel. Fis. Valdeci Bosco do Santos	Doutor
13º	Eng ^a . Mat. Valdivânia A do Nascimento	Mestre

Fonte: Elaboração do Autor.

Tabela 8 - Qualificação docente de novos cursos do Centro de Tecnologia - 2020

CURSO	DOUTOR	MESTRE	ESPECIALISTA	GRADUADO	TOTAL
ELÉTRICA	14-67%	06-29%	01-4%	-	21
MECÂNICA	07-44%	09-56%	-	-	16
PRODUÇÃO	07-44%	07-44%	01-6%	01-6%	16
MATERIAIS	07-54%	05-38%	-	01-8%	13
TOTAL	35-53%	27-41%	02-3%	02-3%	66

Fonte: Secretaria do Centro de Tecnologia.

Observa-se, ao analisar a Tabela 8, de qualificação docente, com os professores oriundos de Concurso Público a partir do Programa de Expansão, que a soma dos percentuais desses docentes do Centro de Tecnologia, com titulação de

mestres e doutores, alcança 94% dos professores atuantes na Graduação e Pós-Graduação.

4.2 O Mestrado em Engenharia Elétrica

O quadro de professores do Curso de Engenharia Elétrica conta com o percentual de aproximados 96% de professores qualificados mestres e doutores. Um expressivo percentual, levando-se em conta a realidade de titularidade entre engenheiros professores no Centro de Tecnologia. O Curso de Elétrica traça um Plano Estratégico para alcançar a criação do Programa de Mestrado. Tema este motivo de discussões e ponderações em reuniões do Colegiado de Curso, ao debater as ações e sugestões de crescimento para o ensino da Engenharia Elétrica no Centro de Tecnologia da UFPI. E em uma dessas propostas nascidas das discussões acadêmicas sobre o crescimento do ensino da Engenharia e do curso, foi colocada a indicação de criação do Mestrado em Eletricidade.

Sugestão arrojada, pois, caso se realizasse, seria o primeiro curso *stricto sensu* do CT. E o conseqüente fortalecimento do ensino da Engenharia, uma vez que, a exemplo do que acontece em outras Instituições de Ensino Superior, o Mestrado e a Graduação atuando de forma articulada se estabelece um dipolo de colaboração mútua entre os dois níveis de cursos, perspectivando novos horizontes ao aluno egresso da Graduação.

Em relato colhido em entrevista de colaboradores, registra-se:

[...] No início do curso, conversando com o Prof. Marcos Zurita,⁵¹ ele disse: – a única forma de a gente conseguir manter profissionais de qualidade é se abirmos um Curso de Mestrado. Pois o profissional de qualidade sempre vem com a ideia de fazer pesquisa. Se não tivermos um Curso de Mestrado, o “cara” vem, passa um ou dois anos aqui e depois vai embora (Prof. Rafael, p. 7).

Um acontecimento providencial ocorreu nessa ocasião, determinado pela transferência do engenheiro eletricista, Prof. Dr. Otacílio da Mota Almeida para o CT/UFPI, professor oriundo do Programa de Mestrado em Eletricidade da Universidade Federal do Ceará. Transferência providencial, assim relatada:

⁵¹ Prof. Dr. Marcos Eduardo do Prado Villarroel Zurita. O segundo professor Engenheiro Eletricista a ser selecionado no Programa REUNI para atuar no Curso de Engenharia Elétrica CT/UFPI.

[...] De modo que tivemos essa grata providência que o Prof. Otacílio pediu transferência para a UFPI, para o CT. Ele havia sido professor de alguns colegas que elogiavam muito seu empenho e competência, e quando chegou ele disse – vamos abrir um Mestrado. Colocamos no Planejamento Estratégico do Curso para os próximos quatro anos, é claro que nem tudo são flores, mas na segunda tentativa conseguimos implantar o Curso de Mestrado (Prof. Rafael, p. 7).

A arquiteta e urbanista Profa. Dra. Nícia B. Formiga Leite, atualmente em segundo mandato à frente da Diretoria do Centro de Tecnologia, relembra esse fato:

[...] Nosso primeiro Mestrado veio de um curso recente, podemos assim dizer, que foi o Curso de Engenharia Elétrica devido a seu corpo docente composto de professores com Doutorado. Os outros cursos do CT ainda estavam fazendo a formação de seus profissionais, hoje temos bastantes doutores nos cursos mais antigos, mas naquele primeiro momento o Curso de Engenharia Elétrica quando foi formado, em razão das exigências de editais de Seleção de Professores que apontava para o doutoramento, fizemos um corpo docente formado de doutores para compor o projeto do Mestrado (Profa. Nícia, p. 6).

Sobre os estudos para a implantação do Curso de Mestrado em Engenharia Elétrica, a Profa. Nícia Leite reconstitui esse momento, reconhecendo o devotado empenho dos professores:

[...] Eles colocaram no Planejamento Estratégico ter logo um Curso de Pós em nível de Mestrado, porque eles reuniam condições para tanto. Em um primeiro momento em que o projeto foi submetido à apreciação da CAPES, estávamos com muita confiança pois o projeto tinha uma associação em convênio com a Universidade Federal do Ceará (UFC), mas naquela oportunidade não obtivemos êxito, porque, como o curso de Engenharia Elétrica era muito novo, tivemos mérito na avaliação, mas por não termos formado sequer a primeira turma, não havia um número significativo de orientações de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), um maior número de alunos em Iniciação Científica. Embora tivéssemos publicações suficientes, a Comissão entendeu que ainda era muito cedo para autorizar o Curso de Mestrado (Profa. Nícia, p. 6).

Finalmente, após um ano de trabalho, visando atender as recomendações estabelecidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, o Curso de Mestrado em Engenharia Elétrica foi autorizado a funcionar a partir do ano de 2016. Nas lembranças registradas em narrativas de histórias de vida, a Profa. Nícia Leite rememora:

Passamos mais um ano, e nesse ano incrementamos as publicações, aumentamos o número de orientações, avançamos em número tanto de monitorias como de Iniciação Científica e todos os professores se comprometeram a orientar alunos para a Iniciação Científica, os TCCs dos formandos que já começavam a chegar. Na segunda oportunidade, já obtivemos êxito de ser criado o Curso de Mestrado em Engenharia Elétrica do CT. Foi uma vitória muito grande, porque o Curso de Elétrica é um curso relativamente novo dentro da UFPI e já consegue fazer um Mestrado. E os professores de Engenharia Elétrica já estão pensando em montar um Curso de Doutorado, já estão se articulando nesse sentido (Profa. Nícia, p. 7).

Autorizado o Mestrado, o Prof. Rafael Matias comemora esse momento histórico de contribuição acadêmica ao ensino de Engenharia, tendo à frente professores do Curso de Engenharia Elétrica, cuja gênese repousa no embrião da criação dos cursos idealizados a partir da adesão ao Programa de Expansão. E constata:

[...] Mudou totalmente o cenário do CT para o Curso de Graduação em Elétrica. Para o aluno é importantíssimo, pois abriu-se uma janela maior de oportunidades. Tem aluno que é vocacionado realmente a fazer essa atividade de Mestrado, há casos de alunos que iniciam aqui e depois vão para outras instituições. O curso de Mestrado motiva o aluno de Graduação, e o professor que dá aula no Mestrado também ministra disciplinas na Graduação (Prof. Rafael, p. 8).

A instalação do Curso de Mestrado em Engenharia Elétrica no Centro de Tecnologia caracterizou-se em avanço no ensino da Graduação em Engenharia, pois veio proporcionar ao aluno, ainda na Graduação, a oportunidade de interagir com o professor do Curso de Mestrado. Uma vez que todos os professores do Programa de Mestrado pertencem ao corpo docente da Graduação. O que veio a gerar um salto de qualidade ao ensino do curso, permitindo a abertura de um canal de possibilidades para o aluno egresso de Engenharia Elétrica.

No entanto, nem tudo eram flores com a chegada do Programa de Reestruturação ao Centro de Tecnologia, ou seja, o aval da CAPES para o início de funcionamento do Mestrado em Engenharia Elétrica em 2016. Com a aprovação de um projeto encabeçado por um Curso de Graduação, criado em 2009, portanto, com apenas sete anos de funcionamento, provocou certo desconforto a outros cursos mais antigos do CT, que há muito vinham tentando, sem sucesso, viabilizar tal intento. Notadamente, o Curso de Engenharia Cartográfica e de Agrimensura (1975) e o de Engenharia Civil (1976), cursos que praticamente nasceram com a instituição

Centro de Tecnologia (1975). E no decorrer de todos esses anos os docentes desses cursos não conseguiram se articular e aprovar junto aos órgãos deliberativos a autorização de funcionamento de Programa de Mestrado ou Doutorado que viesse a atuar no Centro de Tecnologia.

E ainda, a Engenharia Civil, historicamente, tem a seu favor o prestígio de Curso de Engenharia em que a concorrência do Vestibular é a mais acirrada no CT e a terceira maior da UFPI como um todo. Mesmo assim, a Engenharia Civil não aprovou cursos *stricto sensu*.

Em relato, a atual Diretora, Profa. Nícia, identifica essa lacuna existente no Curso de Engenharia Civil, e aponta:

Crescemos muito em pesquisas, o que é importante, nesse aspecto; nossa pesquisa mais que dobrou nos últimos anos. Agora vamos começar a desenvolver um Planejamento Estratégico para que todos os cursos que estão pretendendo partir para uma Pós-Graduação. Já temos agora um Curso de Especialização em Estruturas que pretende no futuro, quem sabe, se transformar em Mestrado na área de Engenharia Civil também (Profa. Nícia. p. 8).

Mas o certo é que, por enquanto, as conquistas alcançadas pela equipe de engenheiros professores de Engenharia Elétrica, travadas em campo de lutas antes perseguidos, mas nunca alcançados pelos demais cursos do Centro de Tecnologia, apresenta uma estratégia a ser seguida e instigam as outras equipes de professores, e, de certo modo, estabelece um modelo a ser seguido.

4.3 O Mestrado e Doutorado em Ciências de Materiais

A abertura do Programa de Pós-Graduação em Ciência e Engenharia dos Materiais (PPGCM) da UFPI, Mestrado e Doutorado Acadêmico, foi sugerida em junho de 2010 pela UFPI à CAPES pelo Centro de Ciências da Natureza-CCN. Inicialmente com um grupo de onze professores (Químicos, Físicos, Farmacêuticos e Engenheiros) que desejavam atuar em uma área multidisciplinar como a de materiais, em razão da interface existente entre as respectivas áreas de origem e os trabalhos interdisciplinares já compartilhados.

O curso iniciou suas atividades provisoriamente no Laboratório Interdisciplinar de Materiais Avançados (LIMAV), que possuía 280 m² de área construída. Atualmente encontra-se instalado em um novo prédio ao lado do CCN2, com 3.800

m² de área, que abriga a Graduação em Engenharia de Materiais e a Pós-Graduação desde 2015. Possui vários laboratórios, salas para pesquisadores e uma excelente infraestrutura física para a Pós-Graduação, com quase 2.000 m² de área construída, mobiliada adequadamente para o funcionamento das atividades do Programa.

O Coordenador da Pós-Graduação em Ciência e Engenharia dos Materiais, Prof. Dr. Bartolomeu Cruz Viana Neto relembra esse momento: “a proposta foi aprovada [PPGCM] pela CAPES no final de 2010 apenas para o Curso de Mestrado com a nota três de recomendação e o Doutorado não recomendado, com nota dois. A principal justificativa foi a pouca experiência de orientação de PG dos docentes envolvidos”. Ainda pontuando sobre esses momentos históricos de início de implantação do Programa, discorre o Coordenador:

A primeira Seleção foi realizada ainda no final de 2010 e o ingresso da primeira turma em março de 2011 (2011.1). Com um total de trinta inscrições recebidas, o que já poderia ser considerado um sucesso, e a aprovação de dez candidatos, de cinco Estados diferentes e com formações diversas: Química, Física, Engenharia Naval, Engenharia de Materiais e Odontologia. [...] Em outubro de 2011 foram abertas as inscrições para a segunda turma, obtendo-se praticamente o dobro da concorrência anterior, com um total de cinquenta e sete inscrições. Diversos Estados da Federação foram representados com novamente várias áreas de formação dos candidatos (Prof. Dr. Bartolomeu Viana, 2020).

Com o aumento da demanda e o ingresso de novos docentes, concluída a primeira Avaliação (2010-2012), foi proposto à CAPES o aumento no número de vagas de discentes para duas seleções por ano, com dez vagas cada, totalizando vinte vagas anuais. Assim, no ano de 2013, houve cinquenta e um inscritos na primeira Seleção e quarenta e sete inscritos na segunda, mantendo-se a procura em torno de cinco candidatos por vaga.

Em razão da necessidade de consolidar o grupo docente proponente, e qualificar a procura discente pelo curso, foi projetada e aprovada a criação do curso de graduação em Ciência dos Materiais. Com a primeira turma ingressante em 2013, visando melhorar, de forma quantitativa e qualitativa, a demanda pelo Mestrado. O Coordenador, Prof. Bartolomeu Viana, revisita esse significativo acontecimento:

Posteriormente, o Curso de Graduação se transformou em Engenharia de Materiais que formou a primeira turma em 2018.

Ainda na Seleção do primeiro semestre de 2014, houve sessenta e seis inscritos, e para o segundo semestre setenta e seis inscrições, estabelecendo-se novo recorde na procura pelo curso. [...] Com o excelente Relatório da Avaliação parcial recebida na trienal (2010-2012) em 2013, protocolamos na CAPES o pedido de abertura do Curso de Doutorado em 2014 (Prof. Dr. Bartolomeu Viana, 2020).

A partir do ano de 2013 foi criado, no Centro de Ciências da Natureza-CCN, o Curso de Graduação em Ciências dos Materiais “que visava melhorar, de forma quantitativa e qualitativa, a demanda pelo Mestrado”. O Curso de Ciências dos Materiais observava, em sua matriz curricular, várias disciplinas comuns aos cursos de Engenharia já em funcionamento no CT. Sobre esse relevante fato, da importância de mais um Curso de Engenharia, relembra a Diretora do CT, Profa. Nícia Leite:

[...] Estamos com os cursos de Mestrado e Doutorado em Engenharia de Materiais que se transformou, uma vez que era Ciências dos Materiais e nós modificamos o planejamento para ser Engenharia dos Materiais, que já veio com Mestrado e Doutorado, que por sinal é muito forte, é conceito cinco! É um dos melhores conceitos da UFPI, então a meta é continuar e aumentar, se possível, esse conceito e investir para novas Pós (Profa. Nícia, p. 8).

Enfatizando a relevância dessa aquisição do Curso de Graduação em Engenharia dos Materiais e do Programa de Mestrado e Doutorado em Ciências e Engenharia dos Materiais, o Prof. Bartolomeu Viana, ao relembrar, complementa:

[...] Obtendo êxito na aprovação, realizamos a primeira seleção conjunta do Mestrado e Doutorado em 2015. O sucesso desta Pós-Graduação se comprova com o número de inscrições novamente recorde de 159 interessados em 2015.2. [...] em que aprovamos dez candidatos ao Mestrado e quatorze para o doutorado (1ª Turma iniciou-se em 2015.2). No ano de 2019, começamos a formatura dos primeiros alunos de Doutorado, todos alcançando o importante requisito de publicação em periódicos científicos (Prof. Dr. Bartolomeu Viana, 2020).

Conforme se pode observar, ocorreu um aumento significativo no número de docentes desde o princípio do Programa, que, de onze docentes no início de funcionamento, atualmente passou para vinte e um docentes permanentes. A maioria desses professores tem lotação institucional no CCN. Mas o Programa é composto em seus quadros de professores colaboradores no CT e CCS, além de contar com docentes da UFDPAR e UESPI. Este fato se deve à boa formação de

recursos humanos ocorrida, estruturação e captação de recursos financeiros para projetos.

Nesse sentido, foram aprovados diversos projetos individuais em agências de fomento, como CAPES, CNPQ e FAPESP. Acrescente-se a isso a elaboração de projetos estruturantes na CAPES (Pró-equipamentos), CNPQ (INCT e outros) e FINEP (CT-Infra), além de projetos de cooperação internacional, como PVE-CAPES e CNPq e CAPES-Cofecub.

Sobressai-se outro significativo avanço no Programa, qual seja, o aumento de bolsistas de Produtividade em Pesquisa do CNPq, tendo apenas três bolsistas PQ no início, atualmente conta com quatorze bolsistas PQ ou DT do CNPq.

Convém assinalar que, no início da aprovação do Programa, tratava-se de uma maioria de jovens doutores com menos de cinco anos de término do Doutorado.

Por outro lado, há críticas sobre a forma pela qual se verifica esse significativo momento da trajetória historiográfica do Centro de Tecnologia. Ocorrência registrada em fragmento de entrevista da Profa. Maria de Lourdes, que revisita esse acontecimento:

Aqui no CT tem o Mestrado do Curso de Engenharia Elétrica e tem o Mestrado em Engenharia de Materiais. Esse Mestrado que nós 'ganhamos' [grifo meu] do Centro de Ciências da Natureza (CCN), porque foi criado inicialmente o Curso de Ciência dos Materiais. Então eles conseguiram transformá-lo em Engenharia de Materiais, e já que era Engenharia, veio para o CT com o Mestrado e Doutorado de Materiais que era Ciências dos Materiais, por isso criaram a Graduação em Ciências dos Materiais. Contudo, quando você vai dar entrada nos registros da UFPI ainda está como Ciências dos Materiais, mas o correto é Engenharia dos Materiais, pois tem o Curso de Graduação, o Mestrado e o Doutorado. Mas esse não é um curso oriundo do CT, são cursos que vieram de outro Centro de Ensino. O Mestrado genuinamente do CT é o de Engenharia Elétrica (Profa. M^a de Lourdes, p. 6).

Como se observa no trecho recolhido, há censura no seio dos docentes do CT, pela lotação do curso que inicialmente era um Curso de Ciências dos Materiais, mas foi *transformado* (grifo meu) em Engenharia dos Materiais. A mesma crítica se faz em relação ao Mestrado e Doutorado de Materiais, segundo a colaboradora Profa. Maria de Lourdes, “esses não são cursos oriundos do CT, são cursos que vieram de outro Centro de Ensino”. Os cursos de Graduação, Mestrado e Doutorado em Engenharia dos Materiais, lotados no Centro de Tecnologia, não são advindos

de um Planejamento Estratégico, como o Mestrado de Elétrica, por exemplo, que culminaria com sua criação. As lotações desses cursos para o CT ocorreram por interesses acadêmicos outros, que até os próprios docentes desconhecem as justificativas que redundariam nessas mudanças.

Entretanto, no que pese posições contrárias ou não à lotação de cursos, no Centro de Tecnologia, este oferece atualmente sete cursos de Graduação, dois cursos de Mestrado e um Curso de Doutorado, conforme o Quadro 8 a seguir.

Quadro 8 - Cursos de Graduação e Pós-Graduação - CT (1975-2020)

CURSOS	1975 A 2004	2020 (PÓS-REUNI)
GRADUAÇÃO	- Eng ^a Cartográfica e de Agrimensura - Eng ^a Civil - Arquitetura e Urbanismo	- Eng ^a Cartográfica e de Agrimensura - Eng ^a Civil - Arquitetura e Urbanismo - Eng ^a Elétrica - Eng ^a Mecânica - Eng ^a de Produção - Eng ^a de Materiais
MESTRADO	Não criado	- Mestrado em Eng ^a Elétrica - Mestrado em Ciências de Materiais
DOCTORADO	Não criado	Doutorado em Ciências de materiais
TOTAL	- 03 Cursos de Graduação	- 7 Cursos de Graduação - 2 Cursos de Mestrado - 1 Curso de Doutorado

Fonte: Secretaria do CT/UFPI.

Neste contexto, é marcante a contribuição do Programa de Expansão no incremento de cursos de Graduação *stricto sensu* do Centro de Tecnologia.

4.4 Diretorias: a presença da mulher

Nas quatro últimas gestões de Diretorias do Centro de Tecnologia, podem ser observadas características singulares, nunca antes verificadas na historiografia do Centro de Tecnologia: a presença de gênero de sexo feminino, compondo a Diretoria. Seja atuando como Vice-Diretora, ou mesmo à frente da Diretoria do Centro.

O Quadro 9, a seguir, especifica os ocupantes do cargo de Diretor e Vice-Diretor do CT, personagens do construto do percurso histórico deste Centro de

Ensino, desde a primeira Diretoria, no início de criação em 01.09.75, até o mandato atual.

Quadro 9 - Relação dos Diretores e Vice-Diretores do Centro de Tecnologia

MANDATO	GRADUAÇÃO/NOME	DOCUMENTO
1º	Diretor: Eng. Agron. Antônio M. G. A Castelo Branco Filho Coord. de Tecnol: Eng. Civil. Rafael-Vitor C. do R. Monteiro	AR – 397/75 de 01.09.75 AR – 400/75 de 01.09.75
2º	Diretor: Eng. Civil Rafael-Vitor C. do R. Monteiro Vice-Diretor Eng. Civil Djalma Veloso Filho	AR – 411/78 de 16.03.78
3º	Diretor: Rafael-Vitor C. do R. Monteiro Vice-Diretor: Eng. Civil Rômulo Gayoso C. Branco	Portaria – MEC 393/79 de 09.05.79
4º	Diretor: Eng. Civil José Lages Monte Vice-Diretor: Eng. Civil Antônio Trindade Barros	Portaria MEC 72/85 de 14.02.85
5º	Diretor: Eng. Civil Rômulo Gayoso Castelo Branco Vice-Diretor: Geo. Wilson Martins de Sousa	AR – 260/89 de 21.03.89
6º	Diretor: Geo. Wilson Martins de Sousa Vice-Diretor: Eng. Civil Paulo de Tarso C. Mendes	AR – 282/93 de 16.03.93
7º	Diretor: Eng. Civil Paulo de Tarso C. Mendes Vice-Diretor: Eng. Civil Jacob Manoel G. P. da Silva	AR – 398/97 de 20.03.97
8º	Diretor: Eng. Civil Paulo de Tarso C. Mendes Vice-Diretor: Eng. Civil Jacob Manoel G.P. da Silva	AR – 266/01 de 20.03.01
9º	Diretor: Eng. Civil Jacob Manoel G.P. da Silva Vice-Diretora: Eng ^a . Civil Maria de Lourdes T. Moreira	Eleitos em 10.11.04 em votação paritária no CT. Posse prevista para março de 2009.
10º	Diretor <i>pro tempore</i> do Centro de Tecnologia –UFPI: Eng. Civil Pedro Wellington Gonçalves do Nascimento Teixeira	Diretor <i>pro tempore</i> , por Ato da Reitoria Nº 456/09, de 18/03/2009.
10º	Diretor <i>pro tempore</i> : Eng ^a Qui. Carlos Ernando da Silva Vice-Diretora: Arqt ^a . Alcília Afonso de A. Costa	AR. Nº 1.686 de 22/10/2009
11º	Diretor: Eng ^a Qui. Carlos Ernando da Silva Vice-Diretora: Arqt ^a . Alcília Afonso de A. Costa	AR. Nº 467 de 31/03/2010
12º	Diretor: Arqt ^a . Nícia Bezerra Formiga Leite Vice-Diretor: Eng. Eletrc. Rafael Matias Rocha	AR. Nº407 de 28/02/2014
13º	Diretor: Arqt ^a . Nícia Bezerra Formiga Leite Vice-Diretor: Eng. Rafael Matias Rocha	AR Nº 673 de 02/05/2018

Fonte: Elaboração do Autor.

As posições adotadas na gestão de n. 9 na Direção do Centro, tendo à frente o Diretor: Eng. Civil Jacob Manoel G.P. da Silva, e atuando como Vice-Diretora: Eng^a. Civil Maria de Lourdes T. Moreira, foram cruciais para os destinos do Centro de Tecnologia. Sobretudo, considerando-se que, sob a liderança do Diretor do Centro, houve a decisão histórica de aderir ao Programa de Expansão, em seus primeiros momentos de definição. Importante momento aquele, sobretudo porque parte da comunidade da UFPI, notadamente três dos seis Centros de Ensino, se manifestou contrária a adesão ao Programa. Entendo que o Conselho Departamental do CT, ao deliberar pela adesão ao REUNI, o fez com os olhos voltados para o futuro, acreditando no crescimento do ensino da Engenharia no CT, na UFPI e no Estado do Piauí.

O Pró-Reitor de Planejamento da UFPI reconstitui esse momento:

[...] cada Centro de Ensino da UFPI deveria decidir através do respectivo Conselho Departamental se aceitava ou não participar do REUNI. Três Centros aceitaram aderir ao Programa, foram: o Centro de Tecnologia (CT), o Centro de Ciências da Educação (CCE) e o Centro de Ciências da Natureza (CCN). Os outros três Centros de Ensino, através de seus Conselhos Departamentais decidiram não aderir ao Programa, foram eles: o Centro de Ciências Agrárias (CCA), o Centro de Ciências da Saúde (CCS) e o Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL). [...] Dos sete cursos em Teresina, o Centro de Tecnologia foi contemplado com três cursos: o de Engenharia Elétrica, o de Engenharia Mecânica e o de Engenharia de Produção. Foram dois cursos superiores para o Centro de Ciências da Natureza e um curso superior para o Centro de Ciências da Educação (Prof. Edilberto, p. 6).

Com a adesão ao Programa de Expansão, inicia-se todo um processo de definições para as demandas do CT, como, por exemplo, a criação de novos cursos de Engenharia, desejo adormecido no seio da comunidade acadêmica do Centro. Tudo isso consistia em pretensões sempre presentes nas aspirações de crescimento, inerentes às suas funções de unidade de Ensino Superior comprometida com o ensino da Engenharia.

A ampliação do espaço físico era outra meta a ser atingida. Isso porque o estudo piloto que definira os prédios existentes e em atividade previa construções futuras na ampliação de novas salas de aula, laboratórios, salas de professores, enfim, novos espaços coletivos e educativos. E nada disso teria acontecido, caso a Diretoria não detivesse a sensibilidade de antever o futuro, traduzido na adesão a

esse importante momento histórico, na construção da trajetória do Centro de Tecnologia, no acolhimento das ações que, decerto, contribuíram decisivamente para o crescimento, enquanto Centro de Ensino da UFPI.

A Profa. Maria de Lourdes relembra assim esses momentos de administração dos problemas administrativos, quando em mandato de Vice-Diretora:

[...] acho que qualquer oportunidade que você tenha de crescer individualmente, no exercício de qualquer cargo ou função com novas atribuições, isso é crescimento. Ter oportunidade de aparecer, oportunidade de agir, cresce também como professor pois melhora sua desenvoltura pessoal. Mas em termos políticos, só se for a política da atribuição do cargo, se você voltar seus olhos, para esse lado. Por exemplo, preocupar-se com a qualidade das aulas, pois temos muito professor novo que não tem experiência, então vou buscar exatamente esses cursos de formação para os professores melhorarem sua didática em sala de aula. Agora, individualmente, acho que todo mundo cresce em tudo que você faça, você muda e com isso você cresce, abrem-se novos horizontes e tem mais a oferecer, bem mais aos alunos em sala de aula (Profa. M^a de Lourdes, p. 6).

Um segundo momento de participação da mulher à frente dos destinos do Centro de Tecnologia deu-se pela ativa contribuição da Vice-Diretora, a arquiteta Profa. Alcília Afonso de A. Costa (Kaki), no processo de eleição por ocasião do 10º Mandato. Momento de muita agitação política no Centro de Tecnologia, provocado pela indefinição de processo administrativo interno em tramitação no âmbito da Reitoria. Processo impetrado pelo candidato que ocupava o primeiro lugar de uma Lista Tríplice, fruto de consulta paritária anterior, encaminhada à Reitoria, porém não reconhecida pelo Reitor. Foram tempos de fortes manifestações de professores partidários a segmentos contrariados à posição adotada pela Reitoria. Um conturbado acontecimento ocorreu na inauguração do Bloco de Elétrica⁵², com a presença do Reitor Prof. Dr. Luiz de Sousa Santos Júnior e autoridades da Administração Superior, marcada por uma forte manifestação contrária à presença do Reitor no CT. Proferindo palavras de ordem em carro de som estacionado próximo ao evento, durante a solenidade de inauguração do novo prédio, a perturbação provocada pelos manifestantes tornou tensa a solenidade, e causou visível desconforto aos convidados presentes à inauguração da primeira de uma

⁵² Vide Foto 11, p. 125.

série de três grandes edificações que abrigariam os novos cursos: de Elétrica, de Produção e de Mecânica.

Nesse interim, fazendo cumprir determinação do Conselho Universitário, era nomeado Diretor *pro tempore* do CT o Engenheiro Civil, Prof. Dr. Pedro Wellington Gonçalves do Nascimento Teixeira, para assumir o mandato, até o julgamento do processo em andamento nos órgãos jurídicos e deliberativos da UFPI.

Anote-se sobre o processo de reconhecimento da Lista Tríplice para a escolha de Diretor do CT, anteriormente encaminhada à Administração Superior da UFPI. O Conselho Universitário-CONSUN decidiu por uma segunda consulta à comunidade para eleger o ocupante do 10º mandato na Direção do Centro, a ser realizada em 02/12/2009. Em clima tenso, submeteram-se ao julgamento do voto dos eleitores no processo de consulta paritária os professores doutores: Diretor: Prof. Carlos Ernando da Silva, Vice-Diretora: Profa. Alcília Afonso de A. Costa. Para concluir o mandato iniciado anteriormente com a indicação do Diretor *pro tempore* nomeado pela Reitoria.

A consulta paritária à comunidade do Centro deveria ser realizada no horário interrupto de 08h00 às 21h00 do dia apazado. No entanto, antes que fosse expedida a Ata de Abertura dos trabalhos de coleta de votos, nas urnas coletoras identificadas pelos três segmentos dos eleitores aptos a votar, o Presidente da Comissão Eleitoral recebeu do então Presidente da Associação dos Docentes da UFPI-ADUFPI,⁵³ cópia de Mandado de Segurança, endereçado ao Reitor pela suspensão da consulta marcada para aquela data.

Em rápida observação, verificou-se que o documento apresentado era uma cópia xerox, endereçada não ao Presidente da Comissão Eleitoral do Centro de Tecnologia, mas ao Magnífico Reitor da UFPI. E, ainda, não havia na cópia apresentada a assinatura do Reitor dando ciência ao despacho do Meritíssimo Juiz que suspendia a Eleição. Assim, o Presidente da Comissão Eleitoral deu prosseguimento ao que constava no Edital da Consulta para a Eleição da escolha de Diretor e Vice do CT. Lavrando a Ata de Abertura dos trabalhos com início às 08h00, conforme publicado no Edital da Eleição. A coleta de votos transcorreu normalmente até às 19h30 do mesmo dia, quando foi suspensa por documento original e constando o devido “ciente” do Reitor da UFPI.

⁵³ Prof. Francisco da Chagas de O. Cardoso, mandatos nos biênios 2006/2008 e 2008/2010.

A apuração e Relatório Final da Comissão Eleitoral com o resultado da Eleição deveria ocorrer imediatamente ao encerramento às 21h00. Com a suspensão por ordem judicial, as urnas foram lacradas, lavrada a Ata de ocorrências e dado encerramento do Processo de Consulta Paritária até aquele horário. As urnas lacradas foram encaminhadas ao Setor de Vigilância da UFPI, onde permaneceram até o julgamento do mérito do Mandato de Segurança e posterior deliberação do CONSUN.

Após acirradas lides jurídicas sobre o ocorrido, houve a deliberação do Conselho Universitário no sentido de que os votos deveriam ser tabulados, e validado o resultado apurado até às 19h30, quando foi suspenso o pleito. No entendimento do Conselho, significava o reflexo da vontade da comunidade do CT, e expressão da verdade, o quantitativo de votos constantes nas urnas. Estas foram abertas, contabilizados os votos, o resultado reconhecido e homologado. E os eleitos nomeados por Ato da Reitoria n. 1.686 de 22/10/2009. Os professores Carlos Ernando da Silva e Alcília Afonso de A. Costa ascenderam à condição de Diretor e Vice-Diretora do Centro de Tecnologia, sendo posteriormente reconduzidos a um segundo mandato.

Um cenário de muito trabalho predominou nessa gestão do Prof. Carlos Ernando, tendo como principal desafio a implantação dos novos cursos de Engenharia. Um profícuo período de realizações: contratação de novos professores, consolidação dos novos cursos, entrega das outras edificações para abrigar os cursos Engenharia de Produção e Mecânica. Enfim, o Centro de Tecnologia optava por um percurso de trabalho, com metas a alcançar, mas desta feita sem sobressaltos.

Em clima de tranquilidade acadêmica, e em processo de disputa dentro dos limites da normalidade, ocorreu a Eleição para o 12º Mandato. Neste pleito, foi eleita a arquiteta Profa. Nícia Leite, que, ao ser indagada sobre ser a primeira mulher a ocupar a Diretoria do CT, relembra assim:

[...] Interessante sua observação, mas já tivemos duas Vice-Diretoras no Centro de Tecnologia que foram a Profa. Maria de Lourdes e a Profa. Alcília Afonso, mas de fato é a primeira vez que uma mulher ocupa a Diretoria do CT. Acho esse fato muito importante, porque apesar de o universo tecnológico ser historicamente masculino, realmente a quantidade de professores dentro das engenharias é predominantemente composta por homens, sinto uma tranquilidade em minha gestão (Profa. Nícia, p. 7).

A Profa. Nícia Leite relata que se sente à vontade, por desenvolver sua atividade profissional em um ambiente historicamente predominado por homens. Mas acredita que esse ambiente foi construído na formação de sua trajetória docente no Centro de Tecnologia, nas atividades que exerceu ao ocupar cargo administrativo e Coordenação de curso. De forma determinante, o contato com seus pares e com os alunos contribuiu sobremaneira para o crescimento pessoal, profissional e institucional. E relembra:

[...] Tanto ocupando a Coordenação do Curso de Arquitetura e Urbanismo quanto no período em que passei na Chefia do Departamento, a visão que tenho de meus colegas professores é de um tratamento de igual para igual. Jamais senti nenhuma discriminação. Também porque em minha primeira campanha para o mandato de 2014 a 2018 não tive a pretensão de levantar a bandeira dizendo ser a primeira mulher a ocupar o cargo de Diretora do CT. Inclusive concorri com uma outra professora, então, de qualquer maneira seria uma mulher a ocupar a cadeira de Diretora. Isso demonstra o avanço e a maturidade de todos os professores do CT, foi uma coisa natural, ser aceita pelos colegas, me senti e me sinto acolhida por todos meus pares (Profa. Nícia, p. 7).

A Profa. Nícia Leite continua relatando acontecimentos que emergiram na entrevista de narrativas de histórias de vida.

[...] Talvez o embate maior seja, não pelo fato de ser mulher, mas por ser arquiteta em um Centro de Ensino com seis⁵⁴ cursos de Engenharia e apenas um de Arquitetura. Neste aspecto, senti uma certa resistência no sentido de pertencer ao Curso de Arquitetura, mesmo tendo Pós-Graduação em Engenharia em nível de Mestrado. Mas sinto isso por parte de alguns órgãos, não por ser mulher, repito, mas por ser arquiteta à frente de um Centro de Tecnologia que tem seis cursos de Engenharia. Mas aqui dentro do CT não há qualquer diferença, acredito que pelo fato de meu percurso profissional ter vindo escalando degrau a degrau, Coordenação, Chefe de Departamento, foi natural concorrer à Diretoria do Centro (Profa. Nícia, p. 7).

Em suas palavras, a Profa. Nícia Leite afirma que não se sente discriminada pelo fato de ser mulher, mas sentiu certa resistência, por parte de alguns órgãos, por possuir Graduação em Arquitetura e Urbanismo e representar um Centro de Ensino composto em sua inequívoca maioria de cursos de Engenharia.

⁵⁴ Engenharia Cartográfica e de Agrimensura; Civil; de Materiais; de Produção; Elétrica e Mecânica.

No entanto, percebe-se em fragmentos da narrativa do Prof. Firmo um distanciamento na participação docente do colaborador em relação à figura do Diretor do Centro.

Acho que, para mim, muda muito pouco [modo de gestão do CT], meu envolvimento na política do Centro se resume em meu voto. Até mesmo porque a mudança na Diretoria pouco tem alterado a realidade do CT. Acho que não há muita mudança no panorama acadêmico do Centro de Tecnologia em virtude de alteração na gestão na Diretoria, exceto no estilo de administrar, pois às vezes um determinado Diretor é mais flexível ou menos flexível. Mas o ensino em si mantém-se em um determinado padrão, independente da pessoa do Diretor (Prof. Firmo, p. 4).

O trecho da narrativa aponta para um distanciamento do professor, consoante ao modo de gerir da Direção do Centro. Há nesse fragmento de narrativa algum componente a revelar que esse aparente distanciamento seja provocado pelo fato de, por dois mandatos seguidos, a Direção do CT estar sendo comandada por uma docente do sexo feminino? A própria Profa Nícia revela a realidade desse ambiente tradicionalmente predominado por homens “porque apesar do universo tecnológico ser historicamente masculino, e realmente a quantidade de professores dentro das engenharias é predominantemente composto por homens”, a professora dá sequência ao pensamento, manifestando o desconforto da dúvida: “talvez o embate maior seja, não pelo fato de ser mulher, mas sim por ser arquiteta em um Centro de Ensino com seis⁵⁵ cursos de Engenharia e apenas um de Arquitetura”. O enfrentamento dessa questão, a meu ver, constitui-se em mais um desafio a ser enfrentado pela diretora-mulher do Centro de Tecnologia.

Todavia, sempre há espaço para amabilidades, e entendo que nesse universo de Engenharia, predominantemente ocupado por homens, há lugar para o trabalho do profissional competente, independente de gênero. Principalmente, porque há espaço para gentilezas e reconhecimento profissional para a mulher engenheira, como ocorreu em episódio relatado pela então Vice-diretora do CT:

[...] E a Universidade foi contratada via Fundação para o Desenvolvimento e Apoio à Pesquisa - FUNDAPI, para executar essa tarefa.⁵⁶ E aí eles me colocaram aqui em Teresina para avaliar os

⁵⁵ Engenharia Cartográfica e de Agrimensura; Civil; de Materiais; de Produção; Elétrica e Mecânica.

⁵⁶ [...] houve uma época em que a Universidade assumiu o acompanhamento dos cursos do FAT, e havia curso funcionando em várias cidades do Estado do Piauí. O gestor era o Prof. Jacob Manoel G. P. da Silva gerenciando o controle do grupo de professores do CT que faziam as visitas de

curso e eu não ia sozinha. Ia com o Prof. Jacob Pereira ou com a Profa. Angela Braz,⁵⁷ que era outra professora que tinha no grupo. Ou então nós íamos para a cidade de União,⁵⁸ aqui perto, a gente saía cedo e ao meio dia já estava de volta, enquanto os outros professores homens iam para cidades distantes (Profa. M^a de Lourdes, p. 6).

Relembra a Profa. Maria de Lourdes das peripécias e dificuldades enfrentadas por outros professores do grupo-tarefa, responsáveis pela execução de fiscalização em cidades que realizavam cursos financiados pela FUNDAPI:

[...] Houve gente que foi para a cidade de São Raimundo Nonato⁵⁹ no Sul do Estado, porque tinha curso no Piauí inteiro, foi o caso do Prof. Paulo Henrique Ribbentrop C. Branco⁶⁰ e do Prof. Paulo Afonso O. Silva⁶¹ que pegaram até “carona” de moto, pois havia lugar que nem táxi existia. De modo que eu nunca tive problemas com isso. Na verdade, acho que eles me consideravam como uma espécie de “mascote”, de fato, eu era protegida pelo grupo de professores. Não acho ruim não, acho que nesse cenário profissional, indiscriminadamente, cada um tem seu papel a desempenhar (Profa. M^a de Lourdes, p. 6).

Naquele momento, o grupo-tarefa composto por engenheiros professores do Centro de Tecnologia realizou satisfatoriamente seu trabalho, constituindo-se a presença de professoras no grupo o diferencial profissional da Equipe.

4.5 A contribuição dos primeiros professores do CT/UFPI

[...] Acho que o Centro de Tecnologia da UFPI cresceu bastante e cresceu por mérito de nossos professores, técnicos e daqueles professores pioneiros do início da criação do Centro de Tecnologia,

fiscalização a esses cursos, financiados com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador-FAT. Os recursos deste fundo foram usados durante o Governo Fernando Henrique Cardoso para financiar cursos de qualificação profissional a serem oferecidos por fundações e outras entidades. Foram oferecidos cursos diversos, tais como: Corte e Costura, Manicure, Fabricação de Sabão, Bordado, Mecânica de Veículos a diesel, Computação etc. Havia acompanhamento para verificar se os cursos estavam efetivamente sendo oferecidos e a UFPI entrou para isso: verificar se os cursos estavam sendo de fato oferecidos, e, se a clientela era realmente a informada (EN7 Profa. M^a de Lourdes, p. 5).

⁵⁷ Arquiteta Ângela M. Napoleão Braz e Silva, com lotação no Departamento de Construção Civil e Arquitetura-DCCA.

⁵⁸ Cidade a 45km de Teresina.

⁵⁹ Cidade a 600km de Teresina.

⁶⁰ Engenheiro Civil Paulo Henrique Ribbentrop C. Branco, lotado no Departamento de Construção Civil e Arquitetura-DCCA.

⁶¹ Arquiteto e Engenheiro Civil Paulo Afonso de O. e Silva, lotado no Departamento de Construção Civil e Arquitetura- DCCA.

responsáveis por chegarmos até o que somos hoje (Profa. Nícia, p. 9).

O trabalho do primeiro Diretor do CT, Prof. Rafael-Victor do Rego Monteiro, segundo Cardoso (2017), enfrenta como desafio primeiro, a implantação de um Centro de Ensino com três cursos em atividades: de Engenharia de Agrimensura, Tecnólogos em Construção Civil e Engenharia Civil. Para atender as demandas de novas disciplinas que iam surgindo no decorrer dos períodos letivos, o Prof. Rafael-Victor, convida e contrata os primeiros professores, à procura de identificar, no futuro professor, características consideradas, naquela conjuntura, fundamentais no ensino da Engenharia. Quais sejam: domínio da área de Engenharia nas disciplinas que se propunha a ministrar; demonstrar conhecimentos em atividades práticas na área específica da Engenharia, e disponibilidade de tempo para dedicar-se à docência.

Essas características tidas como requisitos para o ingresso no Ensino Superior em Engenharia eram pertinentes ao contexto à época. Em um cenário que, embora a titularidade contribuísse para aprimorar o currículo do candidato a futuro professor, não consistia requisito fundamental e decisivo para convite ao ingresso à docência no ensino da Engenharia no Centro de Tecnologia.

Esse processo de contratação dos primeiros engenheiros professores para os cursos em implantação é lembrado em depoimento por um dos egressos da primeira turma de Engenheiros Agrimensores:

[...] Hoje a gente olhando como se fosse em um retrovisor recorda dos professores à época, bem novos, cara de meninos ainda, as fotografias nos revelam isso. O Prof. José Geraldo de O. Ferro, o Prof. Rafael-Victor C. do Rêgo Monteiro, Prof. Djalma Veloso Filho, Prof. Rômulo G. Castelo Branco, Prof. Antônio Manoel G. A. Castelo Branco Filho, Prof. Wilson Martins de Sousa, Prof. Edgard Carneiro Machado e outros, todos jovens, bastante jovens, professores em início de carreira. Sentíamos neles também aquele início de profissão, colocamos até um apelido no Prof. Djalma de “Fórmula 1”, ele “corria” demais com o conteúdo da disciplina! Era a implantação do Centro de Tecnologia com todos os segmentos iniciando, docentes, discente e administrativos. De modo que foi um prazer sermos “cobaias” nesse processo de nascimento do Centro (Prof. Aderson, p. 4).

Para lembrar a importância que representou a turma, no final do ano de 2018, houve a comemoração de quarenta anos de formados dessa primeira turma da então Engenharia de Agrimensura do Centro de Tecnologia da UFPI.

[...] nós de Engenharia de Agrimensura, único curso pleno, e inclusive, permanecendo até os dias de hoje, uma vez que os outros eram cursos de tecnólogos de curta duração (Construção Civil, Administração Rural e Bovinocultura). E pelo fato de sermos a primeira turma quando iniciamos em 1975, a gente se integrou mais. Começamos o curso juntamente com a criação do CT, e era como se fosse um curso seriado, não funcionava como sistema de créditos, onde cada aluno pode pagar a disciplina que quiser. Então todos os períodos nós estávamos sempre juntos em todas as disciplinas, a turma toda (Prof. Aderson, p. 3).

A primeira turma de graduandos em Engenharia Civil ocorreu no final do primeiro semestre de 1981. Dentre os dez⁶² alunos que se formaram naquele semestre, o Prof. Luís Carlos Sales estava entre eles, e rememora essa experiência:

[...] Quando eu comecei a me preparar para o Vestibular, naquele ano de 1976, foi anunciado o vestibular da primeira turma de Engenharia Civil na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Como eu gostava muito de Matemática e Física, disciplinas que têm a ver com a Engenharia, fiz o Vestibular e passei. Começamos um curso que estava se iniciando, inclusive os professores também estavam em início de carreira. Para alguns deles, era a primeira vez que eram professores, não tinham experiência anterior como docentes, um ou outro professor poderia ter experiência, mas a maioria dos professores não. Nós fomos uma espécie de “cobaias” do curso (Prof. Luís Carlos, p. 3).

São perceptíveis o reconhecimento e a valorização, no fato de esses professores terem pertencido à primeira turma de Engenharia Civil, formados pela UFPI, egressos de um curso em formação. Segundo seus próprios relatos, era notável o afincamento com que se dedicavam ao estudo, o entusiasmo que devotavam à possibilidade do exercício da futura profissão de engenheiro:

[...] Fui professor da primeira turma de Engenharia Civil da UFPI. [...] Recordo que naquela época os alunos tinham um amor muito grande ao estudo, à profissão. Tanto que nossos alunos daquela turma, sem exceção, todos foram bem-sucedidos na profissão. Não recordo de nenhum aluno que tenha sido malfadado ou fracassado na profissão de Engenharia. Hoje o Diretor do Centro de Ciências da Educação (CCE), Prof. Dr. Luís Carlos Sales é egresso daquela primeira turma. Foi dessa turma o Sebastião de Deus o Francisco Rodrigues (o Chico Leitoa), que foram prefeitos da vizinha cidade de Timon (MA). O Odival Andrade, prefeito de Piripiri-PI, é também dessa turma, todos bem-sucedidos (Prof. Ferro p. 3).

⁶² Os alunos da Primeira Turma de Engenharia Civil – FUFPI - julho/1981. Turma Eng^o Lourival Sales Parente. Formandos: Dácia Ibiapina da Silva, Francisco Rodrigues de Sousa, José Edson Arruda, Luís Carlos Sales, Maria do Socorro Teixeira Mello, Norberto Melo Brandão, Odival José de Andrade, Pedro Marwell Filho, Sebastião de Deus Rodrigues Ferreira e Valderi Ulisses Duarte.

Trata-se de acontecimento marcante dessa primeira turma de Engenharia Civil, não apenas por ser a inicial, mas também por ter assinalado a primeira experiência docente de vários professores do curso. Para o Prof. Antônio Trindade seu primeiro dia de aula se reveste de muita emoção:

A primeira turma de engenheiros civis da Universidade era uma turma muito interessada, cobrava muito dos professores, e acho que foi por isso que muitos deles se destacaram na Engenharia, na política, no ensino e em outras atividades profissionais. [...] Um dos alunos, José Edson Arruda, perguntava tudo! Isso na primeira turma de Engenharia Civil da UFPI. E você sabe, quem vai dar aula a primeira vez em um curso superior não é fácil, treme na base. [...] Mas com o tempo a gente fica tranquilo, você domina mais a matéria, adquire mais “jogo de cintura”, para, por exemplo, deixar para responder outro dia uma pergunta que você não sabe responder hoje, aí você vai, estuda e chega para o aluno, explica e tal..., mas não pode deixar de dar o retorno para o aluno, senão ele pega no teu pé, isso rapidamente se espalha e o professor fica mal perante toda a turma (Prof. Trindade, p. 3-4).

Deste modo, como o tempo viria demonstrar (em relatos colhido da narrativa de história de vida), o percurso profissional a iniciar-se na semente plantada do profissional, convidado a compor o quadro docente do CT, na conjuntura do ensino da Engenharia, nos tempos iniciais de implantação, se revelaria futuramente a produzir bons frutos.

A Direção do CT permanece com a estratégia de contratar professores do mercado de Engenharia com comprovada experiência da prática profissional. E os cursos desse Centro foram gradativamente compondo seus quadros docentes com professores reconhecidos por seus pares, como detentores de conhecimentos diferenciados em áreas consideradas fundamentais no ensino da Engenharia. É de domínio público, que a cidade de Teresina se modificou de forma vertical (Foto 16), composta de modernos edifícios, graças à relevante contribuição da engenharia e arquitetura⁶³ desenvolvidas no ensino atuante da UFPI.

⁶³ Professores: arquitetos João Alberto C. Santos, e Paulo Henrique C. Fernandes. Arquitetas: Ana Lúcia R. C. da Silveira, Aline Elvas C. Branco, Ângela M. Napoleão B. e Silva, Alcília Afonso de A. Costa, Juliana Lopes Elias, Sílvia Maria S. Andrade Lima e Wilza Gomes R. Lopes.

Foto 16 - Vista panorâmica de Teresina-PI



Fonte: OitoMeia/Arquivo.

A Foto 16 traz o registro de uma cidade vertical, com edificações modernas, prédios erguidos nos últimos trinta anos. O que alterou de forma significativa a paisagem urbana da capital piauiense, gerando novos ângulos ao apreciar a cidade, estabelecendo atraentes “cartões postais”. Há uma mudança radical na concepção das construções depois da atuação dos egressos graduados pelo Centro de Tecnologia da UFPI.

Especificamente, a escola formadora de engenheiros civis especialistas em cálculo estrutural⁶⁴ é reflexo desses pioneiros da educação no ensino da Engenharia, que, ao praticar a docência com zelo e competência, vocacionaram durante décadas jovens engenheiros ao cálculo estrutural, estabelecendo uma característica marcante aos egressos do Curso de Engenharia Civil da UFPI, tendo consequência direta nas edificações construídas a partir da concepção arquitetônica e das soluções em Engenharia estrutural.

⁶⁴ Os professores: Fernando Drummond R. Gonçalves, Paulo de Tarso C. Mendes, Maria de Lourdes T. Moreira, Francisco José de Sousa Mascarenhas, Almir Amorim Andrade.

Os primeiros professores do CT, via de regra, eram convidados a exercer funções extra docência, revelados por suas reconhecidas habilidades profissionais em específicas áreas de conhecimento em Engenharia. O Prof. José Geraldo Ferro reconstitui um desses momentos em que destaca a contribuição de engenheiros professores do CT na trajetória histórica da UFPI, quando, no início de estruturação do Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, o Campus da Ininga na cidade de Teresina, assim denominado em razão de a UFPI estar assentada em área de terreno da antiga Fazenda Ininga.

À época, sem via de acesso adequado para o tráfego que envolvesse maior número de veículos. O Prof. Ferro relembra:

[...] quando eu cheguei em 1978, o 'caminho' que levava à Universidade era uma estreita estrada de seis metros de largura e o Reitor Prof. José Camillo da Silveira conseguiu uma verba para fazer toda essa infraestrutura que hoje temos no Campus da Ininga, construída em 1979, 1980 por aí (Prof. Ferro, p. 3).

As contribuições do CT, nas primeiras obras de infraestruturas da UFPI, bem demonstram que o ensino da Engenharia praticado nos cursos do Centro de Tecnologia estava consonante ao que se realizava no campo profissional. E essas reconstituições da história da UFPI também denotam a disponibilidade de o CT colaborar com a Administração Superior, colocando à disposição da Reitoria os serviços de seus profissionais docentes.

E relembra ainda o Prof. Ferro:

[...] UFPI contratou uma empresa de Engenharia para executar os serviços, e a DIPRO, que era encarregada de fazer a fiscalização, chegou através de seu diretor Arq. Ronaldo Marques. Este disse ao Prof. Camillo que era necessária a contratação de uma empresa para assessoria de fiscalização das obras. O Prof. Camillo disse: "eu não vou contratar ninguém para fazer a fiscalização, porque eu formo bons engenheiros. Então, se eu formo bons engenheiros, em nossos quadros de professores tem que ter os melhores". Assim, eu fui chamado a participar, como coordenador da Equipe da fiscalização, composta também por outros colegas do CT e engenheiros da DIPRO, de toda essa obra de infraestrutura do Campus Universitário da UFPI. E foi assim que eu fui ser o chefe da fiscalização e construção de infraestrutura da Universidade, sob a coordenação da DIPRO (Prof. Ferro, p. 4).

Portanto, toda essa infraestrutura que compõe o Campus Universitário da UFPI possui a decisiva participação de engenheiros professores do Centro de Tecnologia.

Recentemente, nos mandatos do Reitor Prof. Luiz Júnior (2004/2012), o CT participou da Administração Superior de forma decisiva na contribuição do Prof. Antônio Aderson dos Reis Filho. Esses momentos de investimento pessoal e institucional na profissão docente são relatados em fragmentos de entrevistas, recortados de narrativas de história de vida:

[...] Há todo um percurso sistematizado e normatizado para as mais diversas demandas da universidade. Eu aprendi isso enquanto gestor, e olhe que tive a oportunidade de ocupar vários cargos de gestão na UFPI; Coordenador de Curso, Chefe de Departamento, Coordenador do Núcleo de Engenharia de Sistemas, Diretor do Núcleo de Processamento de Dados, Pró-Reitor de Extensão, quer dizer, só não ocupei o cargo de Reitor (Prof. Aderson, p. 5).

O Prof. Aderson continua a enfatizar sua participação ocupando cargos de gestão na Administração Superior da UFPI. Acredita que no exercício dessas funções ampliou sua experiência pessoal, contribuindo para acontecimentos que delineiam a trajetória historiográfica do Centro de Tecnologia. Acrescenta que:

[...] As experiências adquiridas no exercício dessas funções me mostraram a realidade da gestão na Administração Superior, onde eu pude colaborar, evidentemente, em ocupar todos esses espaços, era porque estava dando certo como gestor, caso contrário, teria ocupado apenas o primeiro cargo. Então eu acredito que tenha colaborado e contribuído para o crescimento do Centro de Tecnologia e da UFPI (Prof. Aderson, p. 6).

O Centro de Tecnologia esteve presente em vários momentos relevantes, contribuindo para o crescimento da UFPI, seja no ensino de Graduação, agora mais recentemente com os cursos *stricto sensu* de Mestrado e Doutorado, seja colaborando na Administração Superior. No percurso de atuação da UFPI, professores e servidores do CT sempre colaboraram com a instituição, seja em atividades específicas da engenharia, administrativas ou desenvolvendo atividades classistas em associações representativas da categoria. Foi assim com o funcionário

técnico administrativo Justino Figueiredo Barbosa,⁶⁵ que presidiu a Associação dos Trabalhadores Técnicos Administrativos da UFPI-SINTUFPI por dois mandatos, períodos 2010 a 2014. Participou da construção e implantação da Rádio FM Universitária, 96.7 MHz, um projeto do Prof. Paulo Vilhena,⁶⁶ que, à época, contou com o apoio do Reitor.

Outra relevante contribuição de atividade classista de membros do corpo docente do Centro de Tecnologia consistiu na participação do Prof. Francisco das Chagas de Oliveira Cardoso, Presidente da Associação dos Docentes da UFPI/ADUFPI por dois mandatos, correspondendo aos biênios 2006/2008 e 2008/2010.

O engenheiro professor, ao desenvolver uma atividade que, de certa forma se sobressaia, ou merecia destaque por sua relevância, no campo da Engenharia, o projeta para além dos limites da UFPI. A atuação do Prof. Ferro na fiscalização das obras de infraestrutura do Campus da Ininga assegurou-lhe visibilidade acerca das tarefas de Engenharia desenvolvidas naquela ocasião.

Deste modo, o trabalho realizado na docência do dia a dia da sala de aula, os ensinamentos práticos aplicados no Laboratório de Solos, sua especialização no ensino de Engenharia Civil o conduziram a receber convite do Prefeito de Teresina, Prof. Wall Ferraz.⁶⁷ O Prof. Ferro assim relembra aquele momento:

[...] Recebi o convite para participar da Equipe do Prof. Wall Ferraz, para ocupar o cargo de Diretor Técnico da Empresa Teresinense de Desenvolvimento Urbano (ETURB). Após a prematura morte do Prof. Wall, passei a ser o Presidente da ETURB, em virtude do Presidente da empresa, arquiteto João Alberto Monteiro ter sido deslocado para ser Secretário de Planejamento da PMT. Eu assumi como Presidente da ETURB, permanecendo como tal até o final do mandato do então Prefeito Francisco Gerardo e fiquei na Prefeitura até o ano de 2005, assumindo a Secretaria de Transportes que se transformou depois em Superintendência Municipal de Transportes e Trânsito-STRANS (Prof. Ferro, p. 4).

⁶⁵ Foi representante da categoria de funcionários técnico administrativos junto ao Conselho de Administração da UFPI-CAD, na gestão do Reitor Prof. Pedro Leopoldino. Por dois mandatos, foi representante da categoria no Conselho Universitário da UFPI-CONSUN, na gestão do Reitor Prof. Luiz Júnior. Ocupou a Presidência da Comissão de Licitação da UFPI (2008), período de construção das edificações do Centro de Tecnologia.

⁶⁶ Prof. Paulo Henrique Gonçalves de Vilhena Filho, idealizador, executor do Projeto da Rádio FM Universitária, 96,7 MHz e primeiro Diretor da Rádio. Inaugurada em 9 de setembro de 2011, tendo como reitor Prof. Luiz de Souza Santos Júnior.

⁶⁷ Raimundo Wall Ferraz (Teresina, 14 de março de 1932 - São Paulo, 22 de março de 1995), foi advogado, historiador e político brasileiro. Faleceu no exercício de seu terceiro mandato como Prefeito de Teresina em 1995.

Convite aceito, o Prof. Ferro ilustra seu currículo com o registro das atividades desenvolvidas à frente de setores de Prefeitura Municipal de Teresina. Desta feita, atuando em ações voltadas a atividades direcionadas às comunidades da cidade. Ao relembrar esses acontecimentos, o professor deposita em seu mister de ensinar a atuação docente, construída em seu percurso de formação profissional, o fio condutor de seu destino profissional. E relata:

[...] A minha vida de professor foi quem me conduziu por esses caminhos. Foi minha atuação como professor que me levou a receber o convite para trabalhar na Prefeitura e ser Secretário do Município de Teresina. Então, eu acho que a vida docente me deu muita facilidade no exercício de minha função de Secretário que exerci durante todo esse tempo (Prof. Ferro, p. 4).

Em momentos diferentes, mas igualmente por destacar-se na profissão docente, o Prof. Luís Carlos Sales também recebeu convite do então Prefeito de Teresina Firmino Filho,⁶⁸ para atuar na Secretária Municipal de Educação-SEMEC, para colaborar na administração da cidade, em função de sua atividade docente na UFPI, fato que relembra assim:

[...] a convite do Secretário também tive experiência na Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de 2005 a 2010 e de 2013 a 2016. Por mais de oito anos prestei assessoria naquela Secretaria. Hoje o que se tem na Educação do Município de Teresina é uma coisa fantástica e destaque nacional (Prof. Luís Carlos, p. 8).

A proposta em Educação conduzida pela Prefeitura de Teresina tem sido destacada como qualificada pela população local e motivo de *slogans* publicitários explorados em campanhas eleitorais. Em depoimento, o Prof. Luís Carlos aponta suas impressões sobre a gestão exercida no âmbito da Universidade Federal do Piauí, e as compara ao tipo de gestão presentes em órgãos municipais administrativos da cidade de Teresina:

[...] Só que a gestão da Universidade é diferente da gestão da Secretaria Municipal, por exemplo. Aqui na Universidade a gestão é tipo negociada, negocia-se com seus pares. [...] Lá na Secretaria do

⁶⁸ Firmino da Silveira Soares Filho (Teresina, 16 de dezembro de 1963) é um economista e político brasileiro expoente do PSDB no Estado do Piauí. Foi eleito Prefeito de Teresina, em 1996, e reeleito em 2000. Nas eleições municipais de 2012 é eleito pela terceira vez Prefeito de Teresina, desta feita igualando-se em número de mandatos ao seu predecessor Raimundo Wall Ferraz. Concorreu nas eleições de 2016 a Prefeito, sendo reeleito^[1] ainda no primeiro turno das eleições na capital piauiense.

Município o “Regime é Presidencialista”, manda o Secretário, manda o Prefeito, manda o Governador e assim vai. As equipes de trabalho sugerem ideias, mas no fundo o que prevalece é uma decisão política, uma decisão que nem sempre os técnicos vão conseguir influenciar, dependendo do nível de envolvimento político ou não. Mas a última palavra termina sendo do Secretário (Prof. Luís Carlos, p. 8).

Seguramente uma das razões da existência do convite para que o docente engenheiro participasse da gestão na Educação do município de Teresina decorre de sua atuação à frente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)⁶⁹ do Centro de Ciências de Educação (CCE), quando, em uma gestão compartilhada, o então Coordenador do PPGED, o Prof. Luís Carlos Sales consegue que o Programa, antes descredenciado, alcance o conceito cinco junto à CAPES. Esse momento é assim reconstituído:

[...] A experiência no CT e no CCE são complementares. Porque eu saí do CT quando eu terminei meu Doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e passei a ser Coordenador do Programa de Pós-Graduação, que à época era chamado de Mestrado em Educação. Esse Mestrado estava descredenciado, eu fui “para dentro”, praticamente não tinham doutores em Educação: a Profa. Dra. Marlene Araújo de Carvalho foi a primeira, eu fui o segundo com a qualificação de Doutor em Educação. O Curso de Mestrado em Educação era formado por professores de outras áreas o que resultou em um descredenciamento, que, em minha gestão, consegui com muito trabalho sair da nota um, para a nota três, depois para a nota quatro, depois para a nota cinco. Hoje nós temos Doutorado, e, temos um Curso de Pós-Graduação com nota cinco (Prof. Luís Carlos, p. 8).

Assim sendo, desde sua criação em 1975, houve a participação de docentes do Centro de Tecnologia de uma maneira mais ou menos visível na Administração Superior da UFPI.

O Centro de Tecnologia de hoje é a imagem das decisões dos dirigentes que atuaram no passado. Certamente a trajetória histórica percorrida pelo CT é decorrente do trabalho daqueles primeiros professores que idealizaram uma unidade de qualidade no ensino da Engenharia.

A Atual Diretora, Profa. Nícia Leite, vislumbra assim o futuro do Centro de Tecnologia:

⁶⁹ O Prof. Luís Carlos Sales foi Vice-Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação do CCE de 1999 a 2001, em seguida, alçado à condição de Coordenador no período 2001 a 2004.

[...] E para isso precisamos avançar sempre, atualizarmos nossos laboratórios, qualificar nossos professores, crescer em pesquisa. O CT precisa se desenvolver, pois, um Centro de Ensino quando acha que chegou em seu máximo ele já não cresce mais. Eu acho que brevemente o CT será um dos mais atuantes e referenciados Centros de Ensino da UFPI (Profa. Nícia, p. 8).

Confio que o Centro de Tecnologia se encontra com um bem definido Planejamento Estratégico para futuras ações, e com o envolvimento de todos os segmentos que compõem o Centro. Certamente, em breve alcançará as metas traçadas que o conduzirão ao encontro de sua vocação, qual seja, avançar na qualidade no ensino da Engenharia.

4.6 Estrutura departamental do Centro de Tecnologia

O Centro de Tecnologia até meados do ano de 2004 detinha uma estrutura atuando com uma Diretoria, quatro departamentos, três coordenações de cursos. Operava em nível de Graduação, nos cursos de Engenharia de Agrimensura, com cinquenta vagas, Engenharia Civil, sessenta vagas e o Curso de Arquitetura e Urbanismo, com vinte e cinco vagas.

Para atender à demanda dos cursos de Graduação, com cerca de 700 alunos, o CT contava com a atuação de cinquenta e nove professores, dos quais quatro doutores; vinte e um mestres; trinta e um especialistas e três graduados; e vinte servidores técnico-administrativos.⁷⁰ Encontrava-se informatizado e interligado ao sistema de comunicação interna da UFPI, permitindo a todos os segmentos o acesso às redes de informação, refletindo diretamente na melhoria das condições de ensino e das atividades de Pesquisa e Extensão.

A seguir, apresento a Tabela 9, sinóptica dos quantitativos e percentuais de qualificação dos docentes do Centro de Tecnologia, tendo como horizonte o ano de 2004 (CARDOSO, 2017, p. 93).

Tabela 9 - Centro de Tecnologia - Qualificação Docente por Departamento 1975-2004

DEPARTAMENTO	DOUTOR	MESTRE	ESPECIALISTA	GRADUADO	TOTAL
DCCA	01-5%	08-40%	10-50%	01-5%	20
DE	02-17%	05-42%	04-33%	01-8%	12

⁷⁰ CARDOSO, M. S. O Centro de Tecnologia da UFPI: trajetória histórica. Teresina: EDUFPI, 2017.

DT	01-7%	04-26%	09-60%	01-7%	15
DRHGA	00	04-33%	08-67%	00	12
TOTAL	04-7%	21-35%	31-53%	03-5%	59

Fonte: Elaboração do Autor.

Ao analisar a Tabela 9, demonstrativo de qualificação docente por Departamento no Centro de Tecnologia, observa-se que a soma dos percentuais de mestres e doutores totalizava 42% dos docentes em atividade no Ensino Superior.

Ao longo dos anos, a partir de 2004, houve significativa alteração no quadro docente do Centro de Tecnologia, em decorrência de dois principais fatores. O primeiro, com a chegada do tempo de aposentaria de vários professores. O segundo, em decorrência do primeiro, a substituição desses professores, através de novas contratações via Concurso Público. Neste caso, e a partir desses anos, as novas contratações encontravam-se submetidas à égide da cultura de exigência da qualificação mínima de Mestre, que vigorava instituída desde o Programa de Expansão, implantado anteriormente após a adesão do Centro. Tal fato foi determinante na composição dos novos quadros de professores no que diz respeito à qualificação docente.

Nas páginas seguintes, apresento os Quadros 10, 11, 12 e 13, com informações atualizadas que considero importantes, tais como: estrutura departamental, relação de docentes contendo as respectivas graduação e titulação dos professores do Centro de Tecnologia.

Quadro 10 - Relação dos Docentes do Departamento de Construção Civil e Arquitetura-DCCA - 2020

ORDEM	GRADUAÇÃO/NOME	TITULAÇÃO
1º	Arqt. Ana Lúcia R. C. da Silveira	Doutor
2º	Arqt. Amanda Cavalcante Moreira	Mestre
3º	Arqt. Ana Rosa S. negreiros Feitosa	Mestre
4º	Arqt. Anna Karina B. de Alencar	Doutor
5º	Eng. Civil Almir de O. Pimentel Sobrinho	Mestre
6º	Arqt. Eduardo Aguiar Bezerra	Mestre
7º	Eng. Civil João Batista O. L. Dourado	Mestre
8º	Eng. Civil João Mateus Reis Melo	Especialista
9º	Arqt. Fritz Miguel M. Moura	Mestre
10º	Arqt. José Ricardo de F. Dias	Mestre
11º	Arqta. Juliana Lopes Elias	Doutor
12º	Eng. Quim. Jamil Moisés Said	Mestre
13º	Arqt. Karenina Cardoso Matos	Doutor
14º	Arqt. Liana Elvas C. Branco	Especialista
15º	Eng ^a . Civil Luzana Leite Brasileiro	Doutor
16º	Arqt. Marcelo Barbosa Furtini	Doutor
17º	Arqt. Maria Betania G. N. Furtado	Mestre
18º	Arqt. Nadja Marcela S. da Rocha	Mestre
19º	Arqt. Nayane Áurea S. Costa	Mestre
20º	Arqt. Nícia B. Formiga Leite	Doutor
21º	Arqt. Paulo Henrique C. Fernandes	Mestre
22º	Arqt. Silvia Maria S. Andrade Lima	Doutor
23º	Arqt. Roberto Alves L. Montenegro Filho	Doutor
24º	Arqt. Sandra Selma B. Saraiva	Mestre
25º	Arqt. Wilza Gomes R. Lopes	Doutor

Fonte: Elaboração do Autor.

Quadro 11 - Relação dos Docentes do Departamento de Estruturas (DE) - 2020

ORDEM	GRADUAÇÃO/NOME	TITULAÇÃO
1º	Eng. Civil Almir Amorim Andrade	Doutor
2º	Eng. Civil Caleb Paiva G. de Sousa	Doutor
3º	Eng. Civil Eduardo Martins F. do Rêgo	Doutor
4º	Eng. Civil Francisco José S. Mascarenhas	Especialista
5º	Eng ^a . Civil Eunice Silva Santos	Mestre
6º	Eng. Mec. Francisco Firmo de S. Moura	Mestre
7º	Eng. Civil Francisco José S. Fernandes	Mestre
8º	Eng. Civil Gelson de Sousa Alves	Doutor
9º	Eng. Civil Hudson Chagas dos Santos	Doutor
10º	Eng ^a . Civil Maria de Lourdes T. Moreira	Doutor
11º	Eng ^a . Mec. Maria Eulália R. Goncalves	Especialista
12º	Eng. Civil Wallison Carlos de Sousa Barbosa	Doutor

Fonte: Elaboração do Autor.

Quadro 12 - Relação dos Docentes do Departamento de Transportes (DT) - 2020

ORDEM	GRADUAÇÃO/NOME	TITULAÇÃO
1º	Eng. Agrim. Alessandro Rhadamek Alves Pereira	Mestre
2º	Eng. Agrim. Antônio Aderson dos Reis Filho	Doutor
3º	Eng ^a . Agrim. Daniela Rodrigues Tavares	Especialista
4º	Bel ^a . Geo. Dinameres Aparecida Antunes	Doutor
5º	Eng. Agrim. Emanuel G de Sousa Silva	Mestre
6º	Eng. Civil Ewerton Chaves Moreira Torres	Mestre
7º	Eng. Agrim. Francisco Soares Barbosa	Mestre
8º	Eng ^a . Cart. Giovana Mira de Espindola	Doutor
9º	Eng. Civil Helder de Sena Barboza	Mestre
10º	Tec. Geo. Lineardo Ferreira de S. Melo	Mestre
11º	Eng ^a . Agrim. Maryanne Evangelista dos Santos	Especialista
12º	Eng ^a . Agrim. Oneida Barros Bezerra	Doutor
13º	Eng. Cart. Péricles Luís P Junior	Doutor
14º	Eng. Agrim. Marcos Machado Albuquerque	Mestre
15º	Eng. Agrim. Rogério de Carvalho Vêras	Especialista
16º	Eng. Cart. Wenderson de Oliveira Sousa	Mestre

Fonte: Elaboração do Autor.

Quadro 13 - Relação dos Docentes do Departamento de Recursos Hídricos e Geologia Aplicada (DRHGA) - 2020

ORDEM	GRADUAÇÃO/NOME	TITULAÇÃO
1º	Eng. Civil Alessandro de Araújo Bezerra	Doutor
2º	Eng. Civil Cleto Augusto B. Monteiro	Doutor
3º	Eng ^a . Civil Aline Machado Marwell	Mestre
4º	Geol ^a . Andressa de Araújo Carneiro	Mestre
5º	Eng ^a . Civil Bruna Leal M. de Oliveira	Mestre
6º	Eng. Qui. Carlos Ernando da Silva	Doutor
7º	Eng. Civil Carlos Henrique da C. Braúna	Doutor
8º	Gest ^a . Amb. Elaine Aparecida da Silva	Doutor
9º	Eng. Civil Higo Tavares Barbosa	Mestre
10º	Eng. Civil Jean Prost Moscardi	Doutor
11º	Eng ^a . Civil Luciana Barbosa Amâncio	Mestre
12º	Eng. Agro. Mayra Fernandes N. Moscardi	Doutor
13º	Eng. Civil Patrício da Silva Lima	Mestre
14º	Eng ^a . Civil Renata Shirley de A. Araújo	Doutor

Fonte: Elaboração do Autor.

A seguir, observe-se a Tabela 10, sinóptica, atualizada, de qualificação dos docentes do Centro de Tecnologia.

Tabela 10 - Centro de Tecnologia - Qualificação Docente por Departamento - 2020

DEPARTAMENTO	DOCTOR	MESTRE	ESPECIALISTA	GRADUADO	TOTAL
DCCA	10-40%	13-52%	02-8%	-	25
DE	07-58%	03-25%	02-17%	-	12
DT	05-31%	08-50%	03-19%	-	16
DRHGA	08=57%	06-43%	-	-	14
TOTAL	30-45%	30-45%	7-10%	-	67

Fonte: Elaboração do Autor.

Em análise à Tabela 10, contendo o demonstrativo de qualificação docente por Departamento no Centro de Tecnologia, observa-se que a soma dos percentuais de mestres e doutores, atuando em 2020, totalizam 90% dos docentes em atividade no Ensino Superior.

Tabela 11 - Comparativo Qualificação Docente Centro de Tecnologia - 2004/2020

CT/ANO	DOUTOR	MESTRE	ESPECIALISTA	GRADUADO	TOTAL
Departamentos (antes REUNI) - 2004	04-7%	21-35%	31-53%	03-5%	59*
Departamentos (após REUNI) - 2020	30-45%	30-45%	7-10%	-	67
Chefias (cursos novos - REUNI) -2020	35-53%	27-41%	02-3%	02-3%	66
TOTAL	65-49%	57-43%	09-7%	02-1%	133

(*) Não contabilizado na soma total.

Fonte: Elaboração do Autor.

Os dados apresentados na Tabela 11 demonstram claramente a modificação operada em qualificação nos quadros de docentes do Centro. Até o ano de 2004, o percentual de mestres e doutores em atividade constituíam-se em 42% dos professores. A partir do Programa de Expansão, com a obrigatoriedade de Seleção de Concurso Público, instituído pela UFPI, estabelecendo a qualificação mínima de Mestre, esse panorama modificou-se e houve um ganho acentuado na formação dos docentes. Os indicadores mostram que atualmente (2020) o Centro de Tecnologia possui 92% de seus professores com qualificação de mestres ou doutores. Um considerável salto em nível de qualificação profissional.

Outro aspecto que merece destaque nesse contexto de contribuição do Programa REUNI é o substancial acréscimo do número de docentes nos departamentos, que, de cinquenta e nove docentes existentes no ano de 2004, o CT passou a sessenta e sete professores em 2020. E somam-se aos sessenta e seis novos profissionais contratados pelo Programa de Reestruturação, para atender aos novos cursos, chegando-se a 133 docentes. O aumento foi de duas vezes e meia o número de docentes do quadro de professores desde 2004.

É conveniente lembrar de que a estrutura departamental então existente instituída desde 1975, ano de criação do Centro de Tecnologia, se mantém atuante. No entanto, a partir da adesão ao Programa de Reestruturação, a lotação de professores, funcionários técnicos administrativos dos novos cursos fica subordinada à Chefia de Curso. Gradativamente, por conseguinte, vão desaparecendo as figuras do Chefe de Departamento e Coordenador de Curso respectivamente.

5 REFLEXÕES DE CATEGORIZAÇÃO EM ANÁLISE DE CONTEÚDO: HISTORIOGRAFIA DO CENTRO DE TECNOLOGIA MEDIADO POR DISTINTO VIÉS INVESTIGATIVO

É possível refletir ideias pontuais sobre análise de conteúdo? Tais como: levantar quantitativamente dados produzidos na coleta de material para estudos da investigação historiográfica? Ou contabilizar subsídios numéricos sobre informações colhidas das entrevistas do trabalho de pesquisa, sem necessariamente, contemplar todo o cabedal de conhecimentos em análise de conteúdo desenvolvidos nos manuais de estudiosos sobre o tema?

Nesta seção, interessa, sobremaneira, quantificar aspectos que entendo relevantes à pesquisa. Anotações emergidas dos depoimentos de narrativas de histórias de vida de colaboradores, no que se refere às posições assumidas de menor/maior ocorrência registradas durante a entrevista.

Contabilizar construções aproveitadas no percurso de vida docente que os colaboradores menos/mais recorreram. Ou, ainda, verificar a estatística dos quantitativos que tratam do material produzido na investigação. Fatos revelados nas narrativas de acontecimentos que contribuíram de modo significativo para a constituição da historiografia do Centro de Tecnologia, percurso que revisito. Foi esta a reflexão que procurei mostrar nesta seção.

5.1 Os procedimentos de análise de dados

Neste item, proponho a utilização de ideias de categorização em análise de conteúdo na apreciação de dados produzidos nas entrevistas narrativas dos colaboradores da pesquisa. Estudo referenciado à luz de paradigmas compreensivos na contribuição de Guerra (2006, p. 11), sobre a diversidade de referências e os pressupostos das metodologias compreensivas.

Entende-se, no pensamento da autora, que, “no melhor dos casos, designa uma variedade de técnicas interpretativas que têm por fim descrever, decodificar, traduzir certos fenômenos sociais que se produzem mais ou menos naturalmente.

Essas técnicas dão mais atenção ao significado destes fenômenos do que à sua frequência” (GUERRA, 2006, p. 11).

A abordagem compreensiva tem um posicionamento específico frente ao papel do sujeito na vida social. As análises compreensivas, tendo por base os estudos de Isabel Guerra (2006), consideram que o sujeito é capaz de ter racionalidade própria e comportamentos estratégicos, que dão sentido às suas ações, num contexto sempre em mudança, provocada por sua própria ação. Considera-se que os sujeitos interpretam as situações, concebem estratégias, mobilizam os recursos e agem em função dessas interpretações.

Esta perspectiva tem especial impacto nas histórias de vida, já que a emergência do interesse pelo material biográfico está ligada de forma intrínseca ao processo de individualização. A entrevista em profundidade (ou a história de vida) só é possível quando o narrador se separa de uma história coletiva e se reporta a um discurso pessoal que ele próprio estrutura. É a partir de uma concepção específica da essência do ser humano, caracterizado pelos traços de liberdade e igualdade, que o sujeito concebe quer a necessidade imperiosa de realizar o seu futuro pessoal, quer a possibilidade de organizar a sua história de vida através de racionalidade própria (GUERRA, 2006, p. 17).

Nas entrevistas compreensivas, aprende-se com Guerra (2006, p. 17) que o objeto de estudo, no caso as entrevistas narrativas de história de vida, produzidas em conversas registradas, tomam o estatuto de informadores privilegiados. Observa-se uma postura muito diferente dos entrevistados nos métodos de pesquisa mais cartesiano, que são reduzidos à posição de informantes objetivos.

Na primeira postura epistemológica, o investigador perde o controle da relação, necessariamente de poder, que lhe dá o fato de ser o único que controla o saber, pois o saber que agora interessa está no personagem a entrevistar (GUERRA, 2006, p. 17).

Tomando como objeto um sujeito histórico em ação, no mesmo movimento, “o sujeito e a sociedade em interação, mas também, simultaneamente, os fatos e as emoções que os acompanham, nas entrevistas os sujeitos narram, em simultâneo, os fatos e as emoções que lhes estão associadas” (GUERRA, 2006, p. 18).

No entanto, pontua a pesquisadora, “um dos motivos tradicionais de críticas pelas metodologias compreensivas é o receio de perda de objetividade do entrevistador”. Trata-se de postura tão enraizada (GUERRA, 2006) que “esta peculiaridade da entrevista (o fato de criar uma interação intimista entre o entrevistado e o entrevistador) altera e modifica imediatamente a *pureza* necessária à observação científica” (GUERRA, 2006, p. 21).

Discutem-se ainda, neste caso, as questões de ordem ética que se colocam não só por esta relação ser tão intimista, mas também pelo pequeno número de entrevistados, e correr-se o risco de ser possível identificar os informadores e quebrar o compromisso de confidencialidade quase sempre presente.

E argumenta a autora:

Não parece que seja de dramatizar em demasia as questões de ordem afetivo-relacional que decorrem de entrevistas em profundidade. É de assumir como pressuposto desta postura metodológica que estamos perante sujeitos racionais (entrevistador, mas também entrevistado), sendo que ambos dão sentido à sua ação e, de forma aberta e transparente, definem o objetivo dessa interação: um pretende colher informações sobre percursos e modos de vida sobre ao quais o outro é um informador privilegiado pelo fenómeno social que viveu (GUERRA, 2006, p. 22).

Afirma a pesquisadora:

Estamos perante um informador que, como sujeito inteligente, é capaz de reconhecer o seu interesse na pesquisa e concentrar-se na maioria das interrogações que o investigador coloca. Também se lhe reconhece o direito de recusar prestar informações, por não concordar com alguma dimensão da pesquisa ou por qualquer outra razão (GUERRA, 2006, p. 22).

Deste modo, os dois principais fundamentos éticos são o de informar corretamente os indivíduos acerca dos objetivos da investigação e o de proteger as fontes, que devem ser garantidos. Sob este aspecto, os colaboradores de pesquisa, interlocutores dessa investigação, têm conhecimento das condições de participantes desse processo investigativo da reconstituição da trajetória historiográfica do Centro de Tecnologia da UFPI, assentada em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), lido, datado e assinado pelos participantes.

É pressuposto das ideias de análise de conteúdo utilizar-se a técnica de confronto entre um quadro de referência do trabalho investigativo e o material empírico recolhido. Neste sentido:

A análise de conteúdo assume uma *dimensão descritiva* que visa dar conta do que nos foi narrado e uma *dimensão interpretativa* que decorre das interrogações do analista a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analítico cuja articulação permite formular as regras de inferências (GUERRA, 2006, p. 62).

Enriquecendo a discussão, Richardson (2012, p. 223 apud BARDIN, 2011) afirma:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, através de procedimento sistemáticos e

objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Nesse caso, adoto as fases da ideia de análise de conteúdo, organizadas cronologicamente em: pré-análise, análise do material, tratamento dos resultados constituídos de inferências e interpretações.

Quadro 14 - Ideias da cronologia das fases da análise de conteúdo

FASES	DESCRIÇÃO	AÇÕES REALIZADAS
Organização da análise (pré-análise)	Exploração do material, tratamento dos resultados em bruto e interpretação desses resultados.	Após a transcrição das entrevistas, procede-se uma cuidadosa leitura de cada entrevista realçando em cores diferenciadas frases do texto que conferem sentidos e significados ao discurso do colaborador da pesquisa e aos elementos da investigação. Em seguida, elaboro um sumário, destacando frases com as principais ideias que compõe a entrevista, cumprindo as regras da <i>exaustividade</i> , da <i>homogeneidade</i> , e da <i>pertinência</i> , para a escolha dos documentos que compuseram o <i>corpus</i> (material textual coletado) da análise de conteúdo.
A análise do material	Adoção do princípio da representatividade, “a amostra selecionada deve ser um fiel reflexo dos documentos que integram o conjunto” (RICHARDSON, 2012, p. 232).	Relato do perfil dos participantes da pesquisa (graduação, pós, tempo na UFPI, experiência antes da UFPI, gênero). Sombreamento e disposição das palavras/trechos das narrativas que tratem do mesmo tema/assunto ou categoria.
O tratamento dos resultados a inferências e a interpretações	Elaboração do texto. Voltar ao texto das narrativas e identificar termos carregados de sentido e pessoalizados. Codificar o material, segundo Richardson (2012, p. 233), “a codificação é um processo pelo qual os dados em bruto são sistematicamente transformados e agrupados em unidades que permitem uma descrição exata das características relevantes do conteúdo”.	Estabelecimento das palavras, termos ou expressões mais comuns usadas pelos participantes. Definição dos indicadores a <i>posteriori</i> emergentes. Elaboração dos eixos de análise com o estabelecimento de indicadores a <i>posteriori</i> emergentes. Elaboração do quadro de categorias temáticas a <i>posteriori</i> emergentes.

Fonte: Elaboração do Autor

Ao interpretar palavras, termos ou expressões que emergiram das narrativas de histórias de vida dos colaboradores do estudo, o percurso da pesquisa conduziu para a elaboração de indicadores definidos a *posteriori*, consequência do entrelaçamento do resultado da pesquisa, das referências e do conhecimento adquirido no campo da investigação historiográfica.

5.2 As unidades de análises: significados e concepções

Esta seção centra-se no tratamento de entrevistas em profundidade. Pretendo apresentar ideias de um tipo de análise referenciada em paradigmas compreensivos, utilizando como base as contribuições de Guerra (2006, p. 11), como também a técnica de análise por categoria. Essa técnica se baseia na decodificação de um texto em diversos elementos, os quais são classificados e formam agrupamentos analógicos. Para tanto, adapta-se a contribuição de divisão da análise por temas, compreendido a partir da leitura de Richardson (2012, p. 243), na qual o estudioso indica que entre as possibilidades de categorização, a mais utilizada, mais rápida e eficaz, sempre que se aplique a conteúdos diretos (entrevistas) e simples, é a análise por temas ou análise temática. “Consiste em isolar temas de um texto e extrair as partes utilizáveis, de acordo com o problema pesquisado, para permitir sua comparação com outros textos escolhidos da mesma maneira”.

Sobre essa discussão, apreende-se com Isabel Guerra (2006):

A escolha da técnica mais adequada para analisar o material recolhido depende dos objetivos e do estatuto da pesquisa, bem como do posicionamento paradigmático e epistemológico do investigador. O tratamento varia, pois, consideravelmente de pesquisa para pesquisa e de investigador para investigador. Segundo Bardin (1979) num célebre manual, os vários tipos de análise de conteúdo podem agrupar-se em: Categorical, Avaliação, Enunciação ou Expressão” (GUERRA, 2006, p. 63).

A intelectual define CATEGORIAL - Análise temática que constitui sempre a primeira fase da análise de conteúdo, sendo geralmente descritiva.

Acompanho o pensamento de Richardson (2012, p. 240), ao afirmar que, quando o sistema de categorias não é dado, resulta da classificação progressiva dos elementos. E que as categorias devem apresentar características, tais como Exaustividade, Exclusividade, Concretude, Homogeneidade, Objetividade e Fidelidade, conforme o Quadro 15, a seguir.

Quadro 15 - Sistemas de Categorias - Características

CARACTERÍSTICA	DESCRIÇÃO
Exaustividade	Cada categoria estabelecida deve permitir a inclusão de todos os elementos levantados relativos a um determinado tema. Por exemplo, se se deseja analisar o vocabulário democrático de um discurso político, a categoria estabelecida deve conter todas as palavras dadas em um vocabulário democrático.
Exclusividade	Nenhum elemento pode ser classificado em mais de uma categoria. Em outras palavras, as categorias devem estar definidas de maneira tal que não seja possível classificar um mesmo elemento em duas delas. Nenhum elemento deve ser codificado duas vezes.
Concretude	Os termos abstratos são muito complexos, sempre terão diversos significados. Assim, a classificação corre o risco de mudar de pesquisador a pesquisador. É importante ter categorias concretas que permitam fácil classificação dos elementos. Por exemplo, a categoria “democracia” não é recomendável, pois é muito ambígua.
Homogeneidade	As categorias devem basear-se em um mesmo princípio de classificação. Não é possível analisar o conteúdo de uma mensagem, quando as categorias se fundamentam em mais de um princípio classificatório.
Objetividade e Fidelidade	Os vieses em razão da subjetividade dos codificadores, e da diferença da interpretação, não se produzem quando as categorias são adequadas e bem definidas. O pesquisador deve definir claramente as variáveis e os indicadores que determinam a classificação de um elemento em uma determinada categoria.

Fonte: Elaboração do Autor.

Na primeira das etapas de organização da análise das narrativas de histórias de vida, produzidas na pesquisa, ainda na pré-análise, foi realizada uma leitura flutuante que implica em conhecer, e inicialmente criar familiaridade com o material-fonte. A familiaridade do pesquisador, nos contextos históricos do Centro de Tecnologia, a emissão das mensagens do *corpus* da pesquisa, tudo isso gerou condições facilitadoras para o seu desenvolvimento.

Em seguida, partindo da tese de pesquisa na qual é possível reconstituir a história da instituição no entrelaçamento de relatos emergidos das narrativas de história de vida de engenheiros professores e nos objetivos traçados na investigação, deu-se a sistematização em três eixos temáticos e respectivos indicadores, com a finalidade de melhor análise dos documentos, recolhidos na composição do *corpus* das ideias de análise de conteúdo.

Essa etapa de definição dos eixos de análise demandou mais atenção na busca de relacionar os eixos e seus indicadores aos objetivos propostos na

pesquisa. Uma fase extensa de exploração do material. Detalhamento que exigiu um esforço contínuo para desnudar os sentidos significações, semelhanças, convergências e antagonismos, revelados nos fragmentos de discursos emergidos das mensagens dos interlocutores colaboradores da pesquisa.

Para tanto, define-se como EIXO 1: Trajetória profissional, sentido e ressignificações da atividade docente; EIXO 2: O impacto do Programa REUNI e como foi percebido pelo corpo docente; e EIXO 3: Gestão docente nos espaços de poder das novas edificações.

O Quadro 16, a seguir, é ilustrativo da ideia organizacional dos eixos de análise, bem como seus respectivos indicadores.

Quadro 16 - Eixos de análise



Fonte: Elaboração do Autor.

Definidos os eixos de análise, passa-se à etapa seguinte de análise dos dados recolhidos.

5.3 A análise dos dados

A partir dessa seção, apresenta-se a análise dos dados, observando a frequência de sombreamentos dos acontecimentos revelados pelos colaboradores

da pesquisa, produzidos no campo da investigação, notadamente as entrevistas narrativas realizadas no decorrer do desenvolvimento deste trabalho. E, nesta fase, a análise que realizo ao recolher amostras de depoimentos das temáticas que conduziu à escrita do texto torna-se, na verdade, o revisitar da historiografia do CT, mediada por uma nova ótica de investigação na reconstituição de sua história.

Em tempo, considero que as análises e interpretações, a seguir, levam em conta a frequência com que determinadas posições assumidas pelos colaboradores foram declaradas nas respectivas narrativas de histórias de vida. Entretanto, as conclusões e inferências serão consideradas, sem perder de vista o fato de esses relatos *a priori* terem se constituído no guia que conduziu à reescrita da trajetória historiográfica do Centro de Tecnologia. Sendo assim, cumpridas essas primeiras prerrogativas do uso do material produzido, elaboro em um segundo momento as interpretações que seguem, à luz do pensamento de autores que referenciam esse trabalho historiográfico.

Optei por adotar como objeto de estudos as histórias de vida de colaboradores na produção de dados recolhidos em entrevistas narrativas de História Oral. Compreendida no sentido que lhe é atribuído nos estudos de Barros (2004, p. 15), para quem “a história é sempre múltipla, mesmo que haja a possibilidade de examiná-la de perspectivas específicas”. Deste modo, pretendo construir a tessitura do texto mediado pelo entrelaçamento dos relatos pessoais dos atores personagens dessa história que pretendi recontar. Atento ao que alerta o estudioso, “a verdade é que não existem fatos que sejam exclusivamente econômicos, políticos ou culturais. Todas as dimensões da realidade social interagem, ou rigorosamente sequer existem como dimensões separadas”. Por outro lado, apreende-se nos escritos de Barros (2004):

[...] A imprecisão oral não nos deve enganar; também existem espaços de dissimulados que se escondem na documentação escrita, contornando silêncios e falseamentos, revelando segredos que o próprio autor do texto não pretendia revelar, mas que escapam através da linguagem, dos modos de expressão, da súbita iluminação que se espalha pelo texto quando o confrontamos com um outro nesta prática que é hoje chamada de ‘intertextualidade’ (BARROS, 2004, p. 133).

Com base nesses ensinamentos, entendi que a análise dos vestígios de histórias de vida, identificados nos relatos levantados no campo da pesquisa, não se pode distanciar da assertiva que todo texto é lançado de um lugar de fala, à luz do contexto em que é anunciado. Todo texto é produzido em um lugar que é definido

não apenas por um autor, por seu estilo e pela história de vida desse autor, “mas principalmente por uma sociedade que o envolve, pelas dimensões desta sociedade que penetram no autor, e através dele no texto, sem que disto ele se aperceba” (BARROS, 2004, p. 137).

Nesse contexto, defino as unidades de análise, organizadas em eixos analíticos e seus respectivos indicadores à visão dos acontecimentos revelados e constantes do material produzido. Adoto, para melhor compreensão da análise, ideias voltadas para a discussão e reflexão de dados levantados na investigação.

Constitui-se o EIXO 1: Trajetória profissional, sentido e ressignificações da atividade docente, e apresenta os indicadores: 1.1- Elementos significativos na reconstituição da história do Centro de Tecnologia da UFPI; e 1.2- Acontecimentos revelados nas narrativas de trajetória de vida dos professores e seus significados. Nesse eixo, apresento uma discussão, os contextos e as condições de atuação no início da atividade docente no *locus* em que se desenvolve essa ação profissional e os registros de memórias narrativas relacionadas aos primeiros momentos de criação do Centro de Tecnologia.

A análise do EIXO 2: O impacto do Programa REUNI e como foi percebido pelo corpo docente, e seus indicadores; 2.1- Programas institucionais que impactaram em novos paradigmas educacionais no Centro de Tecnologia; e 2.2- Articulações e investimentos que foram realizados por dirigentes e docentes para a implantação de cursos *stricto sensu* no Centro de Tecnologia. É, sobretudo, a contribuição que o Programa REUNI viabilizou para a comunidade do Centro e como esse fato foi percebido no percurso profissional docente. E, por último, no EIXO 3: Gestão docente nos espaços de poder das novas edificações, cujos indicadores são: 3.1- A forma como se realizou a criação dos cursos superiores no Centro de Tecnologia; e 3.2- Dados expressivos na ampliação do espaço físico do Centro de Tecnologia com as novas edificações. A investigação quer verificar a importância da gestão administrativa neste contexto de avanços acadêmicos, números técnicos acrescidos em face das novas edificações, e as contribuições advindas em consequência da criação de novos cursos de Engenharia e cursos *stricto sensu* na instituição.

EIXO 1: Trajetória profissional, sentido e ressignificações da atividade docente.

A seguir, apresento a análise dos dados produzidos no campo da pesquisa, organizados a partir da perspectiva anunciada na primeira unidade de análise.

Estabelece-se a metodologia de análise por categorias temáticas, por entender que é a escolha da técnica mais adequada para analisar o material recolhido dos relatos de histórias de vida. Consubstanciado no pensamento de Guerra (2006) e na orientação de Richardson (2012), no sentido em que cabe ao pesquisador a escolha das categorias (temas) para a análise. Dependendo, obviamente dos objetivos, do estatuto da investigação, e da inexistência de esquemas padronizados de classificação. Neste contexto, contribui Richardson (2012):

Na ausência de esquemas padronizados de classificação, o pesquisador enfrenta a necessidade de estabelecer categorias adequadas e confronta a teoria com os fatos. Em um primeiro passo, elaboram-se as categorias com base na teoria, em seguida revisam-se esta categoria à luz dos dados, volta-se à teoria para a análise da sua adequação com a teoria confrontada novamente com os dados. Assim se procede até que se obtenham categorias adequadas tanto para a teoria quanto para os dados (RICHARDSON, 2012, p. 240).

Deste modo, constituí temas a serem categorizados, delineados, mediante os achados da investigação, que emergiram das narrativas dos colaboradores.

O Quadro 17, de categorias temáticas, a seguir, constitui-se de quatro colunas articuladas: a primeira, a definição das categorias temáticas, consoante ao que orienta o eixo correspondente à unidade analítica de dados; posteriormente, os achados de pesquisa (por amostragem) que constituem o *corpus* dessa unidade da análise, com os fragmentos de relatos pertinentes a cada categoria temática, oriundas das narrativas; em seguida, os autores referenciados que dão sustentação teórica à respectiva categoria; e, por derradeiro, a frequência em que a categoria referida está presente nas narrativas do *corpus* geral dessa investigação.

Ao analisar a frequência de ocorrência do número de relatos de professores com (1.1) *experiência profissional* no campo da Engenharia antes do ingresso ao magistério de Ensino Superior, verifica-se que a frequência de entrevistas narrativas do Quadro de Categorias Temáticas 1.1 compõe a maioria absoluta (seis em onze) dos participantes da pesquisa. É compreensível esse fato, porque, no início de criação do Centro de Tecnologia, o requisito mais valioso para o ingresso no corpo docente do ensino de Engenharia era o reconhecimento da prática profissional em áreas específicas no campo de trabalho da Engenharia.

Quadro 17 - Quadro de Categorias Temáticas - 1
EIXO 1: Trajetória profissional, sentido e ressignificações da atividade docente

CATEGORIA TEMÁTICA	ACHADOS DE PESQUISA (POR AMOSTRAGEM)	SUSTENTAÇÃO TEÓRICA	FREQUÊNCIA
1.1 A experiência profissional	No ano de 1977, passei a trabalhar na Ampliação do Sistema de Abastecimento de Água de Teresina como Engenheiro contratado pela Construtora Jole Ltda. No ano 1978 passei a trabalhar como Técnico Junior I, do Instituto de Planejamento e Administração Municipal – IPAM, órgão ligado à Secretaria de Planejamento que realizava projetos para prefeituras do Estado do Piauí. Portanto, quando entrei para o Ensino Superior na UFPI, já trazia para a docência experiência como profissional liberal atuando como Engenheiro Civil (Prof. Ozildo, p. 4).	- Tardif (2011): Saberes docentes e formação profissional - Dewey (1979): Democracia e educação O conhecimento relacionado à experiência vivenciada pelo aluno	Prof. Ozildo Prof. Ferro Prof. Aderson Prof. Firmo Prof. Luís Carlos Prof. Trindade
1.2 O primeiro contato com a sala de aula	Quanto à aula em si, aconteceu um fato interessante. Quando eu cheguei na metade do tempo previsto para a aula eu observei que já havia dado todo o material que havia preparado! Acho que o desejo de mostrar conteúdo aos alunos, a pressa me traiu. Eu sei que quando chegou na metade do tempo, já tinha dado todo meu assunto! A ansiedade e a expectativa de querer mostrar alguma coisa me fez agir assim (Prof. Aderson, p. 3).	- Nóvoa (1995): Vidas de professores	Prof. Ozildo Prof. Hélio Prof. Rafael Prof. Ferro Prof. Aderson Profa. Nícia Profa. M ^a de Lourdes Prof. Firmo Prof. Luís Carlos Prof. Trindade
1.3 A experiência didática	[...] Prof. Joe Cabrera, inglês naturalizado, [...] Ele achou, impôs também, que eu fosse professor do curso de graduação em engenharia na UFPB, fui professor desde 1975, [...] Era aula para alunos do quinto ano de engenharia na disciplina de minha especialidade que era Pavimentação. Fiquei como professor da UFPB até concluir o mestrado em 1976. Voltei para a cidade de São Luís no Maranhão para ser professor da Escola de Engenharia, da qual eu era egresso (Prof. Ferro, p. 2).	- Tardif (2011): saberes da experiência	Prof. Ferro Profa. Nícia Prof. Firmo
1.4 O despertar à docência	Em minha família, minha mãe é pedagoga, minhas tias são pedagogas, minha irmã sempre foi envolvida com licenciatura e desde cedo, na adolescência ainda, já ministrava aulas. E eu particularmente, sempre gostei de explicar como é que as coisas funcionam. Tanto que nas brincadeiras junto a meus colegas estudantes, gostava de Física e de explicar como as experiências funcionavam. (Prof. Rafael, p. 3).	- Nóvoa (1995): Vidas de professores - Pacheco; Flores (1999): Formação e avaliação de professores	Prof. Ozildo Prof. Hélio Prof. Rafael Prof. Aderson Profa. Nícia Profa. M ^a de Lourdes Prof. Luís Carlos
1.5 O professor modelo	[...] Aí vem a segunda parte: o tipo de professor que eu não quero ser. Aquele professor que definitivamente eu não seria! O tipo “professor-slide”, aquele que sequer se levanta da cadeira. Só faz a leitura. Fazer a leitura, o aluno pode fazer em casa! O professor é muito mais que fazer a leitura de slides. É claro que se faz a leitura de slides, mas ser professor não é só isso. Requer muito mais. (Prof. Hélio, p. 3).	- Pacheco; Flores (1999): Formação e avaliação de professores	Prof. Hélio Prof. Ferro Profa. M ^a de Lourdes Prof. Trindade

Fonte: Elaboração do autor.

Esse requisito de ordem profissional que habilitava o ingresso à docência era o mesmo fator que contribuía para a insegurança do professor iniciante, por não deter conhecimentos das Ciências da Educação, que viessem a auxiliá-lo no mister da docência universitária. Tratava-se de saberes que nascem do exercício de suas funções e na prática de sua profissão. Esses professores “desenvolvem saberes específicos em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. [...] Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos” (TARDIF 2011, p. 39).

O primeiro relato extraído da entrevista demonstra que o engenheiro professor, antes de pertencer ao quadro docente do Centro de Tecnologia, detinha uma larga atuação na prática da Engenharia. Certamente esse foi o fator determinante que o levou ao convite para exercer o magistério superior no ensino de Engenharia na UFPI. E não somente a entrevista do Prof. Ozildo, selecionada por um processo de amostragem registrou *a experiência profissional anterior à UFPI*. Um total de seis entrevistados detinham a anterior condição de atuação como engenheiros no campo da prática profissional.

Toma-se um segundo depoimento:

Mas antes de falar de meu ingresso na UFPI, falarei um pouco de minha trajetória profissional, anteriormente até entrar na UFAM. Eu me formei em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal da Paraíba-UFPA no ano de 1989 e comecei a atuar como engenheiro nas indústrias do Polo Industrial de Manaus, o Polo das Indústrias de Eletrônica em Manaus, trabalhei por dois anos (Prof. Firmo, p. 1).

Mas não basta tão somente apropriar-se do conhecimento prático para desenvolver a docência com competência. Se faz necessário que o conhecimento chegue ao aluno com significações de mundo que lhe é familiar. Que o discente estabeleça relações entre a informação emitida pelo professor, mediado ao que faz sentido ou que lhe traga significado. Os estudos de Dewey (1979) conduzem a entender que “quando o conhecimento não é usado para dar significação àquilo que não a tem e que gera perplexidade, ele desaparece totalmente da consciência ou então se torna um objeto de contemplação estética” (DEWEY, 1979, p. 375).

Logo, a experiência profissional extra sala de aula é fundamental para o aprendizado de conhecimentos escolhidos pelo professor. Contudo, torna-se de vital

importância que esse conhecimento seja acompanhado de contextualização com a vivência do receptor da mensagem educativa. Continua John Dewey (1979), “não podemos conceber um mundo em que o conhecimento do seu passado não seja útil para prever seu futuro e dar-lhe significação” (DEWEY, 1979, p. 375). Neste contexto, basta lembrar-se de conteúdos que às vezes o professor considera como aquisição de conhecimento, no entanto o conteúdo ministrado está em desacordo com a experiência possuída pelos estudantes. Continua Dewey (1979, p. 376), “se a matéria não frutificar na própria vida do indivíduo, o mesmo seria ensinar-se coisas sobre o planeta Marte ou sobre qualquer país do mundo das fantasias”.

Tomo por empréstimo a questão levantada por António Nóvoa (1995, p. 16): Como foi que cada um se tornou o professor que é hoje? Consideramos perfeitamente explicável, o “fato interessante” ocorrido no (1.2) *primeiro contato com a sala de aula*, relatado pelo Prof. Aderson. Trata-se de momento nunca antes vivenciado pelo professor inexperiente de início de carreira. A construção da ação pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor. E a pessoa do professor, por ser humano é passível de sentimentos. É da natureza do indivíduo deixar-se influenciar por emoções, e principalmente sendo professor em sua primeira experiência docente em sala de aula. Acompanho o fragmento:

Recordo-me de que “tremi” muito nas primeiras aulas, porque era uma turma muito interessada, formada por pessoas muito focadas no curso e dava certo medo em um professor em início de carreira. Mas com o tempo a gente fica tranquilo, domina mais a matéria, adquire mais “jogo de cintura”, para, por exemplo, deixar para responder outro dia uma pergunta que você não sabe responder hoje, aí você vai, estuda e chega para o aluno, explica e tal..., mas não pode deixar de dar o retorno para o aluno, senão ele pega no teu pé, isso rapidamente se espalha e o professor fica mal perante toda a turma (Prof. Trindade, p. 4).

Deste modo, há espaço de investimentos a ser percorrido entre aquele professor de início de carreira e a formação do professor cuja identidade se constitua de profissional competente em seu labor docente, seguro e confiante. Requer tempo, aponta Nóvoa (1995, 16), “ a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. E conclui, que a identidade professoral é também sua história de vida, das escolhas, em um espaço de erros e acertos: “a construção de identidade passa sempre por um

processo complexo graças ao qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional” (NÓVOA, 1995, p. 16).

Apenas três depoimentos pessoais de narrativas de história de vida acusaram (1.3) *experiência didática* no magistério superior *antes de adentrarem pelo Centro de Tecnologia da UFPI*. No entanto, esta passagem não se constitui garantia para o sucesso na atuação da profissão docente. Porquanto o ensino se desenvolve num contexto de múltiplas interações que representam condicionantes diversos para a atuação do professor. Sobre o cotidiano do espaço de desenvolvimento professoral, apreendemos com Tardif (2011, p. 49) que, “no exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis”. De fato, certos estilos pessoais se constituem traços da profissão e se transformam em verdadeiros “macetes” de um saber-ser e de um saber-fazer profissionais validados pelo trabalho cotidiano. A validade desses “macetes”, ou condutas pessoais no desenvolvimento da atividade docente podem ser observadas no depoimento:

Comprei livros sobre Desenho de Observação, li a respeito do assunto e quando entrei na sala de aula, a primeira coisa que falei aos alunos foi que não era professora de Desenho de Observação, fui sincera com eles, mas eu ia fazer o possível para que a turma tivesse todo o conteúdo previsto na ementa bem dado, pois havia me preparado para isso. Acho que obtive êxito, pois foi a primeira empatia que tive com os alunos, porque ser sempre sincero é muito bom, é o melhor caminho (Profa. Nícia, p. 3).

A estratégia utilizada pela Profa. Nícia, foi a sinceridade, “jogar limpo” com o alunado. Estratégia construída ao longo do percurso de formação docente e que o professor vai incorporando ao seu acervo de conhecimentos constituindo-se no *habitus*, “isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real” (BOURDIEU, 1972 apud TARDIF, 2011, p. 49).

Quanto a descoberta de (1.4) *O despertar à docência* nos achados de pesquisa dos colaboradores da investigação, *a priori*, poucos se revelaram inclinados à docência anteriormente ao acesso à UFPI. Como ocorreu com o Prof. Rafael, em que o despertar ao magistério adveio antes de sua contratação, e se desenvolveu em ambiente familiar frequentado por duas gerações (mãe, filho, filha, tias) de professores. A incidência de maior vocacionados ao exercício do magistério

revelou-se na ação professoral da prática em sala de aula. Os depoimentos convergiram para o despertar docente através da atividade de pesquisa científica, monitoria, no desenvolvimento de cursos de Mestrado ou Doutorado. Ou mais acentuadamente, os profissionais foram se descobrindo professores à medida que a prática docente foi-se incorporando ao seu modo de ser professor. A questão central discutida remete à reflexão sobre a trajetória de atuação de professores, que, por sua natureza específica, se distingue de outro tipo de atuação. No pensamento de Nóvoa (1995), no percurso de formação profissional docente há apropriações e investimento nas dimensões pessoais, profissionais e institucionais.

Isto posto, acompanhe-se o depoimento:

Hoje eu sou uma professora com mais segurança, naquela ocasião eu estava iniciando, não me lembro se fiquei nervosa ou qualquer coisa assim. As aulas de hoje são de disciplinas que eu já venho ministrando há bastante tempo e estou sempre aperfeiçoando o conteúdo. Hoje me sinto bem mais à vontade em sala de aula. A questão não foi nem tanto essa “vocação”, e sim a maneira como as coisas foram acontecendo. Como lhe disse, estava com essa vinculação com a universidade em razão do Mestrado, via bolsa do PICD, então eles me colocaram aqui no CT. De fato eu fui sendo levada pelos acontecimentos. Mas não que eu quisesse ou estivesse em meus planos ser professora, foram os acontecimentos que me fizeram professora (Profa. M^a de Lourdes, p. 3).

Percebe-se, no fragmento da narrativa, que a docente já não se reveste da insegurança natural de professor iniciante. Foi construindo seu percurso acadêmico no decorrer de sua prática, certamente se apropriando de outros investimentos adquiridos ao longo da trajetória de formação profissional. Neste decurso da trajetória de constituição da profissão, o professor vai identificando traços distintos na formação de professores por tratar-se de “*formação dupla*, pois inclui *componente acadêmico e científico, componente profissional e pedagógico*, e o aspecto de que a formação de professores é também uma formação profissional. Haja vista a finalidade concreta de formar pessoas que o professor irá exercer na atividade de ensinar” (PACHECO; FLORES, 1999, p. 9).

Tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo, que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas.

Complementando o estudo correspondente à unidade de análise do primeiro eixo, como categoria temática: (1.5) *o professor modelo a seguir*, a atuação de

determinado professor ou como relatado na amostragem do Quadro de Categorias Temáticas 1. A amostra: *“aquele professor que definitivamente eu não seria!”* (Grifo meu) (Prof. Hélio, p. 3), a contribuição de Pacheco e Flores (1999) é pertinente a essa temática:

O itinerário formativo do professor perpassa pelas experiências adquiridas enquanto aluno, pelas imagens que transporta dos professores que viu atuar, traz, necessariamente, à sua formação um modelo de comportamento profissional que ora segue ora rejeita (PACHECO; FLORES, 1999, p. 51).

O depoimento a seguir desvenda a outra face da moeda, o relato identifica um modelo que inspirou a professora ao exercício da profissão:

Eu tive um professor de Estruturas de Madeira que era extraordinário. Na verdade, quando você gosta do professor tem a ver com a questão de empatia, do relacionamento professor aluno, de conteúdo, principalmente eu que me formei há muito tempo atrás e a gente tinha aqueles professores muito autoritários, formais (Profa. M^a de Lourdes, p. 7).

Essas reconstituições de lembranças passadas, “baseiam-se em imagens positivas de um tipo de professor que tivera e/ou gostariam de ser, ou de imagens negativas de um professor, cujo procedimento e ações repudia, e jamais gostaria de imitá-lo” (PACHECO; FLORES, 1999, p. 51).

Ao concluir as ideias de análises postas no Eixo1, entendo a partir dos relatos de situações vivenciadas e apropriações incorporadas ao percurso de formação do docente, que as construções assimiladas o conduzem a contribuir na construção da trajetória historiográfica do Centro de Tecnologia.

Passo a análise do segundo Quadro de Categorias Temáticas.

EIXO 2: O impacto do Programa REUNI e como foi percebido pelo corpo docente

Esta unidade de análise traz a forte presença do Programa REUNI no Centro de Tecnologia. Como relatado em seções anteriores, as ações do Programa eram claramente percebidas por professores, alunos, servidores e a comunidade universitária como um todo. Era assunto corriqueiro, nas rodas de conversa onde estivessem presentes dois ou mais membros da comunidade do CT, o futuro promissor que se avizinhava com a criação de novos cursos de Engenharia e suas consequentes contribuições. Falavam-se sobre novas edificações, novos laboratórios, novos alunos, novos servidores, novos professores, e, neste cenário, o

que representaria aquele ou aquela, revestido do poder de ocupar a Direção do Centro. Naquela ocasião, desenhou-se claramente o antagonismo entre dois grupos concorrentes à disputa pelo comando da instituição.

E nesse campo de lutas pelo espaço político a ser ocupado, Chartier (1990) afirma: “por isso, as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrências e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e de dominação” (CHARTIER, 1990, p. 17).

Neste contexto, observe-se a análise às classes de categorias temáticas apresentadas no Quadro 18 a seguir.

Quadro 18 - Quadro de Categorias Temáticas-2
EIXO 2: O impacto do programa REUNI e como foi percebido pelo corpo docente

CATEGORIA TEMÁTICA	ACHADOS DE PESQUISA (POR AMOSTRAGEM)	SUSTENTAÇÃO TEÓRICA	FREQUÊNCIA
2.1- A participação na política universitária	Mesmo quando terminamos o primeiro mandato de Diretora do CT (2014 a 2018), após a resultado das eleições, crescemos todos juntos, os professores que na ocasião concorreram comigo, após o resultado todos trabalhamos juntos, juntos em prol do Centro de Tecnologia. Acho que isso foi um grande ganho para o CT, então lembro sempre, a gente não faz nada sozinho (Profa. Nícia, p. 9).	- Chartier (1990): História Cultural: entre práticas e representações	Prof. Ozildo Prof. Hélio Prof. Rafael Prof. Ferro Prof. Aderson Profa. Nícia Profa. M ^a de Lourdes Prof. Luis Carlos Prof. Trindade
2.2- As novas tecnologias	[...]a gente se depara com um outro tipo de aluno e o professor não pode ser o mesmo professor de quando começou a exercer a docência, porque o aluno é outro. O aluno hoje, ele começou com o celular, que telefonava, que depois passou a jogar, que depois passou a ter um notebook na mesa, e hoje tem um celular que faz tudo: o jogo, se comunica, acessa dicionários, acessa o <i>google</i> que dá todas as informações (Prof. Luis Carlos, p. 10).	- Cecilia Cortez Souza (2000): Escola e Memória - Isabel Alarcão (2010): Escola reflexiva e nova racionalidade.	Prof. Hélio Prof. Rafael Profa. Nícia Profa. M ^a de Lourdes Prof. Luis Carlos
2.3- A presença do programa REUNI	O Programa REUNI incluía também a previsão de inclusão social na parte de apoio ao aluno. Uma política inclusiva por conta das políticas de cotas que estavam sendo implementadas nas universidades e se precisava de recursos para programas que viesse a apoiar aqueles alunos carentes, negros, provenientes de escolas públicas etc. Quer dizer, as classes pobres, as camadas da população menos aquinhoadas financeiramente (Prof. Edilberto, p. 6).	- Decreto N ^o 6.096, de 24/04/2007. Institui o programa REUNI.	Prof. Hélio Prof. Rafael Profa. Nícia Profa. M ^a de Lourdes Prof. Edilberto
2.4- A avaliação institucional discente	O meu grande julgador é o aluno. Aquela turma de quarenta alunos à sua frente, lhe avaliando desde a roupa que você veste, sua dicção, suas decisões como professor, seu conteúdo e observando até sua postura dentro e fora da sala de aula. De modo que minha grande preocupação é com esses avaliadores que são os meus alunos (Prof. Firmo, p. 4).	- Masetto (2012) Competência pedagógica do professor universitário.	Prof. Hélio Prof. Rafael Prof. Aderson Profa. Nícia Prof. Firmo Prof. Luis Carlos
2.5- A contribuição da qualificação	Conforme fui avançando na pesquisa, a iniciação tecnológica, a extensão, construindo o portfólio do curso, quando fui publicando alguns trabalhos, e com a possibilidade de ser professor. Assim, é que no penúltimo ano de curso já pensava nas universidades que pretendia fazer pós-graduação. [...]percebi que tinha que acelerar publicações, pois ter um bom currículo nunca é suficiente, você deve buscar mais, se capacitar cada vez mais. Assim eu terminei o curso já sabendo que queria seguir a carreira docente (Prof. Hélio, p. 3).	- Behrens (2010): O paradigma emergente e a prática pedagógica	Prof. Ozildo Prof. Hélio Prof. Rafael Prof. Ferro Prof. Aderson Profa. Nícia Profa. M ^a de Lourdes Prof. Luis Carlos Prof. Edilberto

Fonte: Elaboração do Autor.

Em relato destacado no Quadro de Categorias Temáticas 2, sobre (2.1) *participação na política universitária*, acompanhe-se um desses momentos relembrados (Profa. Nícia, p. 9) de conquista desse espaço de poder, traduzido na atribuição de Diretora do Centro de Tecnologia. Certamente, os momentos de disputas que antecederam a eleição, deflagrados pelo processo natural de concorrência entre candidatos, foram repletas de acirradas discussões no campo do discurso. Perspectivando o convencimento dos segmentos envolvidos, com poder de voto, para conferir legitimidade ao pretense postulante ao cargo de gestão máxima do Centro.

Esse palco de disputa pelo poder tem no campo das representações do mundo social importante valor simbólico, junto ao pensamento de Chartier (1990, p. 17), “As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo se impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são seus, e o seu domínio”. O relato a seguir exprime a opinião de um colaborador acerca da participação na política universitária:

Na vida universitária a política é importante, ela ajuda na formação do professor, porque este faz parte na confecção da concretização de uma ideia. Você é coparticipante de uma posição que vai ser implementada ou defendida dentro da instituição. E o professor se envolve, e na política um perde outro ganha, não existe nada diferente disso. Se suas ideias não conseguiram sensibilizar a maioria, coopere da mesma forma com quem ganhou, demonstre que você está acima de coisas pequenas. Mas tem que haver a política, só que política universitária, sem influência da política partidária que termina deturpando o ambiente universitário (Prof. Trindade, p. 6).

A participação política nas unidades de ensino, *locus* do desenvolvimento da atividade docente, faz parte do percurso de formação do professor. Atuar nesse espaço participativo é contribuir para a construção da história do Centro. É fazer-se comprometido com as ações que lhes dizem respeito na atuação cotidiana de sala de aula e nas decisões do trabalho profissional coletivo.

A categoria temática a seguir aborda (2.2) *as novas tecnologias* utilizadas como ferramentas de ensino, demonstram que o mundo mudou, o aluno também e o professor não pode ser o mesmo. “A gente se depara com um outro tipo de aluno e o professor não pode ser o mesmo professor de quando começou a exercer a

docência, porque o aluno é outro” (Prof. Luís Carlos, p.10). E se o aluno é outro, e a escola é outra: o professor tem que se transformar em outro. Em suas pesquisas sobre a escola e a memória, Cecília Cortez de Souza (2000, p. 18) chama a atenção para o fato de que a história de vida profissional de professores foi até recentemente pouco considerada nos estudos educacionais. “A experiência docente foi analisada em função de parâmetros de políticas educacionais” [...] “Da perspectiva da política educacional, a experiência docente era percebida quase sempre como resistência ou obstáculo colocado diante das inovações”. Nesta conjuntura, a escola exige do professor, mediante esse quadro de inovações tecnológicas em todos os níveis da comunicação, que reinvente o que já foi inventado, construa por si próprio uma versão dos acontecimentos.

Por outro lado, no que pese essa cobrança, a escola estaria preparada para enfrentar esses novos tempos de desafios no modo de ensinar? A pensadora Isabel Alarcão (2010, p. 21) propõe uma escola ao mesmo tempo local e universal. É local quando assume o compromisso da educação da comunidade na qual está inserida. Contextualizando suas ações, adaptando o edifício escolar, viabilizando espaços educativos, flexibilizando conteúdos de interesse local, avaliação constituída por um processo integrado de construção do processo avaliativo.

Enfim, integrada e dialogando com os segmentos de professores, alunos e comunidade, a escola é universal, quando interage através das inovações tecnológicas com outras escolas do Planeta. Para Alarcão (2010), “sem deixar de ser local, a escola é universal. As novas tecnologias da informação e da comunicação abrem vias de diálogo e oportunidades de cultivar o universal no local”.

Dou boas vindas [1ª aula], informo sobre o sistema SIGAA/UFPI. Existe uma cultura que o professor não dá aula na primeira aula, eu não concordo, eu sou “caxias”, eu dou aula sim! Eu estouro até o tempo, às vezes. Como é que funciona: eu explico a ementa da disciplina; discuto os objetivos; já passo a bibliografia; disponibilizo o material na biblioteca; o código de acesso dos livros e até com a foto da capa para facilitar a busca pelos alunos. E no tocante à metodologia, discuto com eles o tipo de avaliação que preferem. Pergunto: avaliação escrita, estudo de caso, seminários, visita técnica? (Prof. Hélio, p. 4).

Nesse relato, identificamos pelo menos três iniciativas inovadoras em tempos de ensino, utilizando as ferramentas de novas tecnologias. A primeira a implantação

da cultura de consultas ao SIGAA;⁷¹ a segunda, o código de acesso on-line para a busca do acervo bibliográfico, e, por último, a construção do processo avaliativo.

Entende-se que (2.3) a presença do Programa REUNI contribuiu de maneira decisiva para o crescimento do Centro de Tecnologia. Os números que traduzem o crescimento do Centro são expressivos. Mais do que dobrou o número de professores; de alunos; de área de edificações; e de cursos de Graduação. O Programa viabilizou a criação de cursos de Mestrado e Doutorado, além de incrementar a Pesquisa e Extensão.

No depoimento (Prof. Edilberto, p. 6) selecionado sobre a percepção do programa, é citada uma diretriz inovadora que caracteriza o Decreto n. 6.096, de 24/04/2007. Qual seja, ‘*ampliação de políticas de inclusão e assistência estudantil*’ (grifo meu), o entrevistado acrescenta: “[...] Quer dizer, as classes pobres, as camadas da população menos aquinhoadas financeiramente” (Prof. Edilberto, p. 6). Uma política de inclusão de grande alcance social.

As diretrizes do Decreto contemplam também o incentivo à criação de cursos de Pós-Graduação, a interiorização do Ensino Superior, o que no Piauí veio beneficiar a criação de cursos nos *campi* de Picos, Floriano, Parnaíba e Bom Jesus, além da criação de diversos cursos de Graduação no *campus* de Teresina. Entende-se que, para viabilizar a execução dessas metas, a UFPI investiu em tecnologia da informação para realizar a comunicação via Internet entre seu *campus*.

À luz do Projeto Pedagógico de Curso, exigência institucional para os novos cursos de Engenharia, iniciados no Centro de Tecnologias, o processo avaliativo do trabalho do professor tornou-se mais visível, pois a atuação docente era avaliada pelo discente, durante vários períodos do curso. A ocorrência de ser avaliado pelo aluno fez com que o professor adotasse uma posição mais vigilante quanto à sua atuação em sala de aula, uma vez que era seu conceito enquanto educador que estava sob avaliação. E ao adotar postura diferenciada nas ações da atividade docente, o professor estará apontando caminhos alternativos a serem trilhados na trajetória do Centro.

Em depoimento acerca da importância da (2.4) *avaliação institucional discente*, a entrevista (Prof. Firmo, p. 4) a seguir demonstra as posições que ocupam os atores neste cenário da avaliação, em que o professor se sente avaliado desta

⁷¹ Sistema Integrado de Gestão de Atividade Acadêmicas da UFPI.

sua atuação profissional, das razões fins da aula, como o conteúdo, por exemplo. Até detalhes periféricos da imagem do professor, de comportamento pessoal dentro e fora da sala de aula, mas que contribuem para uma tomada de posição frente à avaliação, neste cenário onde tudo é observável.

Segundo Masetto (2012, p. 86), a relação entre professor e aluno deixa de ser vertical, de imposição cultural, “e passa a ser de construção em conjunto de conhecimentos que se mostram significativos para os participantes do processo, de habilidades humanas e profissionais e de valores éticos, políticos, sociais e transcendentais”.

Porque o professor precisa dessa realimentação, para saber onde está errando ou acertando. Às vezes, mudo a ordem do conteúdo, altero a forma de colocar algumas questões na prova, para que eu possa, através da avaliação institucional discente que é realizada a cada final de semestre, ver como está o andamento de minha disciplina. Entendo essa avaliação de minha atuação docente pelo discente, como um sistema de controle, uma medição do que está acontecendo no curso. Aprovo, pois o professor tem que ter essa mediação, porque só a prova em si não é suficiente para avaliar todo o trabalho docente (Prof. Rafael, p. 4).

Finalizando as considerações analíticas do segundo eixo de unidade de análise, volto meu olhar para a categoria acerca da (2.5) *contribuição da qualificação* (mestres e doutores). Praticamente todos os participantes desse projeto de pesquisa se manifestaram em depoimentos acerca desta temática. A importância dessa manifestação se reveste de maior significado, tendo em vista que, nos editais de seleção de docentes para o exercício da carreira do magistério superior, o requisito mais seletivo durante o processo de escolha à docência é o da qualificação de Mestre ou Doutor. Aliás, constitui-se na espinha dorsal da composição dos futuros quadros de docentes dos novos cursos do Centro de Tecnologia.

Nesta perspectiva, referencio-me nos paradigmas inovadores do ensino e da aprendizagem, consubstanciado na produção do conhecimento apoiado nas leituras de Behrens (2010, p. 56). Para esta pensadora, o professor deve desenvolver o *ensino com pesquisa* “o que pode provocar a superação da reprodução para a produção do conhecimento, com autonomia, espírito crítico e investigativo”. Esta dimensão, continua a estudiosa, “considera o aluno e o professor como pesquisadores e produtores dos seus próprios conhecimentos”.

No recorte da entrevista (Prof. Hélio, p. 3), contempla-se o fragmento de narrativa em que o professor revela que, através da “pesquisa, a iniciação tecnológica, a extensão” foram construindo seu percurso acadêmico, culminando com a expressão “buscar mais, capacitar-se cada vez mais” o que denota ser detentor de consciência crítica da importância da construção do conhecimento mediada pela qualificação no exercício da profissão docente.

Então comecei a mudar e vi que precisaria avançar para continuar nessa trajetória [docência] e não ficar apenas como professora substituta, teria que me especializar mais. Então fiz o Mestrado, também na UFV, Mestrado em Engenharia Civil, mas vi que era melhor partir para uma Pós-Graduação logo, para poder crescer profissionalmente e também continuar no meio acadêmico que me apaixonei a partir da experiência como professora na UFV. Aprendi com os professores de Viçosa o comprometimento, a responsabilidade que eles demonstravam com os discentes, com seus pares docentes (Profa. Nícia, p. 2).

Nesse relato, há a preocupação em se “especializar mais” e continuar no seio da comunidade acadêmica, uma vez que revela pretender continuar na atividade docente. Ou seja, a convicção de que o professor necessita desenvolver uma ação pedagógica que conduza, segundo Behrens (2010, p. 55), “à produção do conhecimento e que busque formar um sujeito crítico e inovador, e precisa focar o conhecimento como provisório e relativo”. É importante, continua a intelectual, que o docente estimule a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações e argumentos”.

Ou ainda, para Behrens (2010), o professor, ao desenvolver-se profissionalmente, deve adotar postura crítica e inovadora, capaz de reconstruir-se na prática de sua profissão. E certamente essa postura crítica vai construindo um arcabouço de conhecimentos que naturalmente se vinculam à própria conjuntura histórica da instituição Centro de Tecnologia, lugar social onde se desenvolve a ação pedagógica.

EIXO 3: Gestão docente nos espaços de poder das novas edificações

Nesta seção, apresenta-se a terceira e última unidade de análise e seus respectivos indicadores, cujas categorias temáticas abordam como os professores se perceberam nos espaços de poder estabelecidos, a partir das edificações

construídas, para abrigar os novos cursos e suas respectivas demandas. Quero trazer à tona quais investimentos da profissão docente estes profissionais se apropriaram em um cenário de professores iniciantes, com um espaço a ser ocupado por cada curso à procura de elementos significativos na formação do *corpus* que confere unidade ao grupo, acrescentando elementos na construção coletiva da historiografia do Centro de Tecnologia.

O Bloco de Engenharia Elétrica (Foto 11, p.125), foi a primeira edificação a ser entregue à comunidade do Centro de Tecnologia. Naquele momento inicial, suas salas de aula foram cedidas ao funcionamento das engenharias, Mecânica e de Produção, e atendeu igualmente os cursos de Engenharia Civil e Arquitetura e Urbanismo.

Em seguida, observe-se o terceiro quadro de Categorias Temáticas e respectivas análises (Quadro 19).

A primeira categoria temática aborda como o professor se percebe enquanto profissional (3.1), *na participação da gestão* de cargos no Centro de Tecnologia. Fundamente-se o pensamento em leituras de Pimenta (2002, p. 19), que define o “*conhecimento na ação*, esse conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia a dia, configurando um hábito”. Toma-se no relato do Prof. Trindade (p. 6) e sem a preocupação de ordenação do léxico, retira-se da amostra de narrativa palavras soltas: *participação, gestão, comprometimento, todos os segmentos, corpo de educadores, motivação, participar das decisões, formação da consciência crítica, amadurecimento profissional, comprometido com seus pares, atitudes, sala de aula, alunos, compromissos, gestão universitária*. Refletindo sobre essas palavras, acredito que, ao assumir a gestão, o professor desenvolve informações mobilizadas no conhecimento interiorizado, configurando um conhecimento prático, formando um delineamento de experiência que constitui o percurso de formação profissional.

Quadro 19 - Quadro de Categorias Temáticas-3
EIXO 3: Gestão docente nos espaços de poder das novas edificações

CATEGORIA TEMÁTICA	ACHADOS DE PESQUISA (POR AMOSTRAGEM)	SUSTENTAÇÃO TEÓRICA	FREQUÊNCIA
3.1- A participação na gestão	Essa participação na gestão aumenta o comprometimento do professor com todos os segmentos que fazem parte do corpo de educadores de seu Centro de Ensino. [...] isso traz motivação no âmbito da instituição, porque você vai participar das decisões de seu Centro. Ajuda sim, na formação de consciência crítica do professor e com esse amadurecimento profissional certamente o professor se torna mais comprometido com seus pares, seu Curso e isso reflete em suas atitudes em sala de aula para com os alunos. Acho, inclusive, que é função do professor assumir esses compromissos de gestão universitária (Prof. Trindade, p. 6).	- Pimenta (2002): Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito	Prof. Hélio Prof. Rafael Prof. Aderson Profa. Nícia Profa. M ^a de Lourdes Prof. Firmo Prof. Luís Carlos Prof. Trindade Prof. Edilberto
3.2- A pesquisa acadêmica	[...] ao entrar no curso de Engenharia de Produção eu peguei como se fosse o PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, aqui chamamos ICV – Iniciação Científica/UFPI. Eu entrei como voluntário e já comecei a desenvolver trabalhos de pesquisas. No primeiro ano de curso eu já comecei a ver a possibilidade da docência com outros olhos! No primeiro ano eu fui voluntário, no segundo fui bolsista do PIBIC, com bolsa de pesquisa, depois fui bolsista do Programa de Iniciação Científica e Tecnológica de Apoio a Micro e Pequena Empresa- BITEC, uma bolsa do CNPq, essa bolsa não tem em toda universidade (Prof. Hélio, p. 3).	-Nóvoa (1995): Vidas de professores -Tardif (2011): saberes da experiência	Prof. Hélio Prof. Rafael Profa. Nícia Profa. M ^a de Lourdes Prof. Luís Carlos
3.3- A importância de cursos <i>stricto sensu</i>	O doutorado já está em nosso Planejamento Estratégico, até porque a CAPES exige um nível de pontuação em produção acadêmica e temos que manter esse padrão durante os próximos anos e pleitearmos a abertura do curso de doutorado. Tudo a seu tempo. Hoje o curso de mestrado está trazendo muita gente para dentro dele que não é de nosso departamento. Já temos gente da UESPI, professores da Computação etc, o curso de mestrado está crescendo, a ideia é que se torne uma vitrine para o curso e melhorando nossa graduação (Prof. Rafael, p. 8).	Day (2001): Desenvolvimento Profissional de Professores. - Imbernon (2010): Formação continuada de professores	Prof. Hélio Prof. Rafael Profa. Nícia Profa. M ^a de Lourdes Prof. Luís Carlos Prof. Edilberto
3.4- As novas formas de atuação na engenharia	Isso [1 ^a Diretora] demonstra o avanço e a maturidade de todos os professores do CT, foi uma coisa natural, ser aceita pelos colegas, me senti e me sinto acolhida por todos meus pares. Talvez o embate maior seja, não pelo fato de ser mulher, mas por ser arquiteta em um Centro de Ensino com 6 (seis) cursos de engenharia e apenas um de arquitetura (Profa. Nícia, p. 7).	Day (2001): Desenvolvimento Profissional de Professores.	Profa. Nícia Profa. M ^a de Lourdes Prof. Luis Carlos Prof. Edilberto
3.5- O prazer de ensinar	E cito um caso que me emocionou muito, quando tivemos um formando em Engenharia Civil[...] [...]quando ele me entregou o Convite de Formatura disse uma coisa que me deixou felicíssima, "Para a professora que ensina a amar a Engenharia". Isso é maravilhoso, porque eu acho que é isso mesmo que eu tento passar para os alunos. A gostar, se interessar mesmo, valorizar a engenharia. Porque de fato, é essa parte de ser professor que me cativa e motiva mais (Profa. M ^a de Lourdes, p. 4).	Charlot (2000): Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Severino (2012): Educação, sujeito e história.	Prof. Hélio Prof. Rafael Prof. Ferro Profa. Nícia Profa. M ^a de Lourdes Prof. Luís Carlos Prof. Trindade

Fonte: Elaboração do Autor.

Na concepção de Pimenta (2002, p. 20), o professor deve assumir, desde o início da trajetória de formação, “uma forte valorização da prática na formação profissional, mas uma prática refletida, que lhe possibilite responder às situações novas, nas situações de incertezas e indefinição”. O fragmento abaixo bem retrata as situações novas a que se submete o professor.

[...] Então eu voltei mesmo no “olho do furacão” com a Coordenação do Curso necessitando de um nome para preparar esse ciclo avaliativo da Comissão de Reavaliação do MEC. [...] Minhas primeiras ações geraram algumas críticas, pois procurei mapear tudo que envolvia o Bloco onde funciona o Curso de Engenharia de Produção do Centro de Tecnologia da UFPI. Acompanhar o consumo de luz, água, material de consumo, manutenção em banheiros, carteiras etc. Optei por um controle maior, por exemplo: se tenho um número reduzido de docentes, como posso ter uma maior demanda de material de consumo? Algo não estava “batendo” (Prof. Hélio, p. 5).

Deste modo, sobre a trajetória de professores “e a necessidade de formar profissionais capazes de ensinar em situações singulares, instáveis, incertas, carregadas de conflitos e dilemas, que caracterizam o ensino como prática social”, Pimenta (2002, p. 21 apud SCHÖN, 1995) conclui, defendendo que no processo de formação da identidade docente incluem-se a vida, a história, e a trajetória pessoal e profissional.

Uma das contribuições à trajetória historiográfica do Centro de Tecnologia mais significativas dos professores que chegaram selecionados após a implantação do Programa de Expansão foi a marcante presença da cultura de envolvimento à (3.2) *pesquisa acadêmica*. Inicialmente como uma característica marcante entre os professores iniciantes e recém-contratados, mas pouco a pouco foi-se consolidando de forma mais geral entre os demais professores do Centro. Esses professores, em sua maioria, traziam no currículo experiência com a pesquisa acadêmica. Eram familiarizados com os procedimentos e a publicação dos resultados.

Tratava-se de pesquisadores, detentores de conhecimentos de pesquisas. E gradualmente o envolvimento à pesquisa tornou-se uma ação natural da atividade docente no Centro de Tecnologia. O relato do Prof. Hélio (p. 3), tomado como amostra dessa categoria temática, demonstra o acentuado envolvimento do docente à pesquisa ainda frequentando os bancos da Graduação. É bastante aceitável que essa formação inicial de pesquisador norteie toda uma trajetória acadêmica no

saber-fazer da profissão. Nesse processo de desenvolvimento pessoal, Nóvoa (1992, p. 25) afirma que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Assim, trago mais um relato que registra a pesquisa como fator motivador e contribui de modo significativo na constituição do percurso de formação do professor:

Durante o Mestrado, começamos a ter uma visão da pesquisa em si, mudou o foco. Durante a Graduação, o engenheiro pensa naquilo que está posto e manipula. Ou seja, ir montando aqueles ‘bloquinhos’. No Mestrado, a gente pensa em ‘criar’ os ‘bloquinhos’, é uma nova perspectiva. Foi aí, então, que comecei a despertar o desejo de ser pesquisador. Sensação que se ampliou, posteriormente ao cursar Doutorado. E a conclusão de que a melhor forma de você continuar pesquisando e ir para uma instituição de ensino e pesquisa, porque você dá continuidade à carreira (Prof. Rafael, p. 6).

Em seus estudos, Tardif (2011, p. 218) identifica essa experiência como parte dos saberes profissionais. Saberes que são incorporados à ação profissional docente, tornando-se, por conseguinte, meios a serviço do trabalho do professor.

Passado esse período inicial de implantação e consolidação dos novos cursos, e definidas as composições dos quadros docentes, iniciou-se uma nova etapa de investimentos no Centro de Tecnologia, em relação à criação de cursos. Desta feita, não apenas na Graduação, mas investimentos na Pós-Graduação da (3.3) *importância de cursos stricto sensu*, aspiração perseguida por várias gestões do Centro, contudo, sem que essa realização se efetivasse. Ao longo da história do CT, várias tentativas nesse sentido foram implementadas, no entanto, todas sem alcançar o objetivo almejado.

Por ocasião do processo de Seleção, o corpo docente do Curso de Engenharia Elétrica foi contemplado em sua composição final, com um número considerável de professores com qualificação de mestres ou doutores. O que levou a Diretoria a retomar o antigo projeto da criação de um curso de Mestrado no Centro de Tecnologia. O depoimento do Prof. Rafael (p. 7), destacado no Quadro 19, de Categorias Temáticas 3, relata esse momento: “instalado o Curso de Mestrado em Engenharia Elétrica, a CAPES exige um nível de pontuação em produção acadêmica [...], a ideia é que se torne [Mestrado] uma vitrine para o Curso,

melhorando nossa Graduação” (Prof. Rafael, p. 8). Acentua-se no depoimento a preocupação de cumprir metas estabelecidas pela CAPES.

Esse sentimento de comprometimento docente, que constitui apropriações e investimentos no percurso de desenvolvimento profissional de professores, é identificado por Day (2001, p. 296), que analisa o papel dos professores em uma sociedade de aprendizagem, recebendo a influência de um mundo em mudança nas escolas. É o tipo de investimento que se faz necessário para que os professores possam cumprir as expectativas que sobre eles recaem no século XXI. O pesquisador alerta à profissão docente, norteador que é imperativa a adesão às redes de aprendizagem em um mundo que interage em tempo real.

Portanto, “ao contrário de outras profissões, mais organizadas para apoiar atividades de pesquisa, o ensino é uma profissão em que é extraordinariamente difícil encontrar-se tempo suficiente para a recolha de dados, e praticamente impossível conseguir tempo para refletir, reler ou partilhar experiências com os colegas (DAY, 2001, p. 267).

Nesse sentido, há um empenho concentrado de investimentos para professores de uma forma coletiva, afirma em relato a Profa. Nícia, uma vez que, no papel de principal gestora do Centro, pretende envolver os docentes de todos os cursos:

[...] nossa pesquisa mais que dobrou nos últimos anos. [...] Estamos fortalecendo a Engenharia Mecânica na qualificação de professores que estão em fase de conclusão de um DINTER, para pensar também em um Mestrado em Engenharia Mecânica. A Engenharia de Produção também já está acertando um Curso de Especialização em Segurança do Trabalho, mas a pretensão é que se desenvolva também e partir para um Mestrado [...] então a meta é continuar a aumentar, e a investir para novas Pós (Profa. Nícia, p. 8).

Com a colaborativa participação docente, de forma mais acentuada a partir desse novo momento próprio da implantação do Programa de Expansão, novos espaços do ensino e da participação nas decisões coletivas se efetuaram e (3.3) *novas formas de atuação na Engenharia* foram se consolidando. Um desses espaços conquistados foi a participação feminina na Direção do Centro de Tecnologia. Decerto que, nos quatro últimos mandatos, a representação da mulher se fez presente na Diretoria ou Vice-Diretoria.

Estudos de pesquisa acerca da exigência imposta ao trabalho do professor, em face das novas tecnologias desenvolvidas (DAY 2001), assinalam na direção do desenvolvimento profissional de professores com acentuado componente de inovação e adaptação. E não há dúvida, assegura Day, de que as circunstâncias em que os professores trabalham e as exigências que lhes são feitas estão a mudar:

À medida que as tecnologias da comunicação diminuem o papel do professor como detentor exclusivo do saber especializado, e à medida que a necessidade de competir economicamente nos mercados mundiais, mais competitivos do que nunca, conduz inexoravelmente a um serviço de educação orientado pelo mercado (DAY, 2001, p. 30).

Nesse sentido, a competência profissional docente, a capacidade de articulação no campo acadêmico e político da universidade, a capacidade de navegar em ambientes virtuais e competitivos no mercado de Engenharia, e a sensibilidade de implantar uma gestão colaborativa estabeleceram um novo parâmetro de atuação à frente da gestão de uma instituição. Neste depoimento, registra-se: “Isso [1ª Diretora] demonstra a maturidade de todos os professores do CT” (Profa. Nícia, p. 7). Esta professora refere-se à postura colaborativa existente no Centro de Tecnologia, coletivamente construído no ambiente de trabalho.

Novas formas de atuação docente, agregando à aula motivação e inovação, estão presentes no relato a seguir:

Às vezes, eu agrego o uso do celular à minha aula. É uma forma de interagir com o aluno e com as novas tecnologias. [...] Certa feita, dando aula de Planejamento de Pesquisa, ao falar de análise de entrevistas, eu pedi para os alunos mandassem para meu WhatsApp uma resposta para eu fazer uma análise dessa resposta, ali, na hora! Então eu recebia pelo WhatsApp, passava para meu notebook e projetava na tela pelo Datashow, então todo esse aparato de tecnologia eu fui assimilando. Quer dizer, dando um ganho qualitativo à aula, que seria impossível realizar antigamente (Prof. Luís Carlos, p. 11).

Por conseguinte, aprendemos, na contribuição de Day (2001, p. 299), que este contexto implica que os professores se adaptem “para que o seu ensino seja consistente e de qualidade e para que mudem as suas funções, se querem contribuir para o esforço de uma aprendizagem permanente, no século XXI, tão frequentemente encarada pelos governos e empregadores como essencial”.

A categoria que encerra a terceira unidade de análise é também a última temática a ser objeto de análise nesta seção. Trata-se de o profissional docente

reconhecer-se na ação pedagógica do cotidiano da sala de aula (3.5) o *prazer de ensinar*. E também o prazer de aprender. Em Charlot (2000), o autor afirma que não há saber de forma isolada, hermética, fechada. “Adquirir saber permite ao professor assegurar-se de certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres, e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente (CHARLOT, 2000, p. 60).

O fragmento de entrevista selecionado (Profa. M^a de Lourdes, p. 4) reflete um dos mais gratificantes momentos compartilhados por um professor. Quando o docente tem a certeza do dever cumprido na missão de ensinar: o reconhecimento da profissão. A frase proferida por um ex-aluno – “para a professora que ensina a amar a Engenharia” – sintetiza a razão do saber-ser docente em toda a sua trajetória acadêmica. Coroamento de todo um percurso de atuação profissional.

Assim sendo, essas manifestações de afetividade do aluno para com o professor produzem uma reação imediata, traduzida no sentimento de pertinência à profissão: “porque, de fato, é essa parte de ser professor que me cativa e motiva mais”.

Complementando o pensamento, tomo como registro o relato do Prof. Trindade:

[...] em minha vida o exercício da docência universitária foi quem me realizou profissionalmente. Aprendi muito na convivência com as pessoas, tem uma coisa muito boa em ser professor é você ser reconhecido por seus alunos. Mesmo você não se lembrando do nome deles, eles se lembram de você e estão lhe referenciando, estão lhe reconhecendo. Foi uma experiência muito boa, e, minha vida é completa por ter sido professor (Prof. Trindade, p. 7).

O fragmento de texto revelado nas manifestações de ex-alunos, o reconhecimento do trabalho docente que, atuando como em via de mão dupla, trafega nos dois sentidos: ao tempo em que ensina, aprende. Conseqüentemente, não cabe à educação, tampouco ao professor “fazer” pessoas, mas despertá-las para sua autonomia mediante os recursos da Cultura.

É por meio dessa dimensão, complementa Severino (2012, p. 81), que “a educação prepara os educandos para o trabalho e para a sociabilidade, investindo no desenvolvimento de sua subjetividade. Daí a importância do conhecimento teórico no trabalho educativo, sendo seu papel conscientizar.

5.4 Resultados menos/mais atingidos

Nos itens anteriores, no estudo das unidades de análise, organizadas em eixos analíticos, reflete-se sobre seus respectivos indicadores, para melhor compreensão das ideias de análise do conteúdo.

A seguir, observe-se o quadro sinóptico dos indicadores que ocorreram com menor/maior frequência identificados e recolhidos das narrativas de história de vida dos colaboradores dessa investigação historiográfica (Quadro 20).

Quadro 20 - Quadro de resultados menos/mais atingidos

EIXOS DE ANÁLISE	CATEGORIA TEMÁTICA MENOS FREQUENTE	CATEGORIA TEMÁTICA MAIS FREQUENTE
EIXO 1: Trajetória profissional, sentido e ressignificações da atividade docente	1.3- A experiência didática	1.2- O primeiro contato com a sala de aula
EIXO 2: O impacto do programa REUNI e como foi percebido pelo corpo docente	2.2- As novas tecnologias	2.5- A contribuição da qualificação
EIXO 3: Gestão docente nos espaços de poder das novas edificações	3.4- As novas formas de atuação na engenharia	3.1- A participação na gestão

Fonte: Elaboração do Autor.

O Quadro 20 foi elaborado analisando-se dados relativos às frequências das categorias temáticas abordadas nos eixos de análise, registradas pelos colaboradores da pesquisa em suas narrativas de história de vida.

Tabulando os dados, verifica-se que os resultados atingidos, revelados, que mais ocorreram entre os participantes da investigação foram: o primeiro contato com a sala de aula; a contribuição da qualificação e a participação na gestão; e as temáticas abordadas menos atingidas, portanto de menor frequência, apuradas nas narrativas de história de vida dos colaboradores desse trabalho historiográfico, foram as que compreendem fatores como: a experiência didática, as novas tecnologias, e as novas formas de atuação na Engenharia.

Ao final, o resultado derivado do entrelaçamento das contribuições dos colaboradores, refletidos nos acontecimentos emergidos das narrativas, gerou o movimento da escrita deste trabalho de investigação. O modo pelo qual esses fios

tecidos de memórias se combinaram e deram cor e forma à tessitura do texto constituem a maneira de olhar o passado de um ponto de vista particular. Seguindo o pensamento de Burke (1997, p.15), “só percebemos o mundo através de uma estrutura de convenções, esquemas e estereótipos, um entrelaçamento que varia de uma cultura para outra”. As escolhas adotadas são, portanto, a forma de ver a historiografia do Centro de Tecnologia, articulada às contribuições reveladas nas narrativas de histórias de vida dos professores e o lugar onde essa ação se desenvolve, tendo como aporte a contribuição de Michel de Certeau:

Toda pesquisa historiográfica se articula com um lugar de produção socioeconômico, político e cultural. [...] É em função desse lugar que se instauram os métodos, que se delineia uma topografia de interesses, que os documentos e as questões que lhes serão propostas se organizam (CERTEAU, 1996, p. 67).

Esse foi o modo de reconstituir a trajetória histórica do Centro de Tecnologia da UFPI, à luz de reflexões em análise de conteúdos de fragmentos extraídos de relatos de história de vida de engenheiros professores.

Na próxima seção, a discussão final dessa investigação historiográfica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa derradeira seção, apresento as conclusões verificadas no trabalho de investigação, destacando os resultados aos quais a busca me conduziu durante esse percurso de estudos e descobertas, pelas passagens que conduzem à história do Centro de Tecnologia (CT) da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Esta pesquisa historiográfica foi produzida a partir do pressuposto de que o conhecimento acerca dos saberes construídos pelos professores – dos investimentos, apropriações, significados da profissão docente, ao longo de sua história de vida – se realiza na/e conjuntamente ao desenvolvimento da Instituição, lugar social no qual o docente se progride.

A problemática investigada neste estudo consistiu em entender de que maneira o Centro de Tecnologia se constituiu espaço de formação e profissionalização ao longo de sua trajetória histórica. Com base na análise e confirmação dos dados levantados e consubstanciados nos depoimentos de interlocutores colaboradores da pesquisa, pôde-se concluir que o desenvolvimento da trajetória de vida profissional docente apresenta precedente encadeamento ao desenvolvimento da instituição.

Assim, confirma-se a tese de que é possível recontar a história do Centro de Tecnologia/UFPI, mediado pelo entrelaçamento de relatos, veiculados de sentidos e significados, emergidos das narrativas de história de vida de professores.

A feitura do texto, tendo como fio condutor os fatos históricos surgidos nas narrativas, é ocorrência que confirma o alcance do objetivo geral, que consistiu em investigar a trajetória histórica do Centro de Tecnologia da UFPI de 1975 a 2007. Sendo necessário, entretanto, avanços e recuos no tempo histórico para melhor compreensão dos acontecimentos revisitados.

Entendo que a metodologia utilizada que forneceu os elementos para o desenvolvimento da pesquisa, detalhadamente apresentada na primeira seção, mostrou-se eficiente para o alcance dos objetivos traçados no início deste trabalho. Deste modo, destaco os elementos significativos na reconstituição da história do Centro de Tecnologia da UFPI, tais como: a concepção das matrizes curriculares; a contratação dos primeiros docentes; a construção das novas edificações e a implantação dos novos cursos de Engenharia.

Achados de pesquisas significativos, revelados em documentos ou fatos que emergiram de narrativas de histórias de vida de professores, foram apresentados sobremaneira no percurso desse estudo historiográfico.

Há uma sessão para destacar a contribuição ao Centro de Tecnologia do Programa Institucional REUNI. Contribuição significativa, ocasionada em função da criação de três novos cursos de Engenharia; contratação por concurso público de corpo docente qualificado, que veio estabelecer as condições de implantação de cursos de Mestrado e Doutorado.

O texto acompanha as articulações que envolvem professores, diretores, estudantes da comunidade do Centro de Tecnologia, na implantação do curso de Mestrado em Engenharia Elétrica e de Doutorado em Engenharia de Materiais, atualmente em pleno funcionamento.

Observa-se, na seção que trata da contribuição do Programa REUNI como propulsor do desenvolvimento acadêmico e estrutural, a forma como se realizou a criação dos cursos superiores no Centro de Tecnologia; como também o processo de seleção docente e composição das Bancas Examinadoras, as disputas políticas internas de critérios de escolha de chefias de cursos, a definição da criação de novos espaços escolares de convivência entre alunado, e a repercussão desses cursos na comunidade acadêmica da UFPI.

Com base na pesquisa, concluí que houve um aumento expressivo de espaço físico na área construída, e, com a contribuição do Programa de Expansão, a área edificada do Centro de Tecnologia mais que dobrou. Passou de 5.000,00 m² existentes para 12.854,00 m² com a adesão ao Programa REUNI. A investigação revelou igualmente que do Plano de Trabalho 2007-2012, pactuado entre a UFPI e o Ministério da Educação, via Secretaria de Educação Superior, resultou um aumento de quase dez vezes nos investimentos previstos para a execução das Obras/Instalações no Campus Ministro Petrônio Portella em Teresina-PI. Incluindo-se nesse investimento a ampliação do Centro de Tecnologia dos novos cursos de Engenharia Mecânica, Elétrica e de Produção.

A investigação apresenta de maneira contundente, por meio dos números relativos à titularidade dos docentes, em análise do quadro demonstrativo de qualificação docente por Departamento no Centro de Tecnologia à época (2004), que a soma dos percentuais de mestres e doutores totalizava 42% dos docentes em

atividade no ensino superior. No momento atual, comparando-se o percentual de mestres e doutores docentes com a participação dos novos cursos, chega-se a 92%. Reflete-se, nesses números, a importância do Programa de Expansão na qualificação dos professores. Ainda mais relevantes tornam-se esses dados, uma vez que reafirmam o considerável salto em nível de qualidade na titularidade do quadro de professores atuantes na Graduação e Pós-Graduação do Centro.

Entretanto, algumas insatisfações foram geradas com a chegada do Programa de Reestruturação do Centro de Tecnologia. O aval da CAPES para o início de funcionamento do Mestrado em Engenharia Elétrica, em 2016, aprovando um projeto encabeçado pelo Curso de Graduação, criado em 2009, com apenas sete anos de funcionamento, provocou certo desconforto para outros cursos mais antigos, sobretudo por que esses há muito vinham tentando, sem sucesso, conseguir tal intento.

Convém mencionar, por exemplo, o Curso de Engenharia Cartográfica e de Agrimensura (1975) e o de Engenharia Civil (1976), cursos que praticamente nasceram com a instituição Centro de Tecnologia (1975). No decorrer de todos esses anos, os docentes desses cursos não conseguiram se articular e aprovar junto aos órgãos deliberativos um Programa de Mestrado nem de Doutorado que viesse a atuar no Centro de Tecnologia.

Outro aspecto que merece destaque nesse cenário de contribuição do Programa de Expansão, é o aumento quase triplicado do número de docentes do quadro de professores. De cinquenta e nove docentes que havia no ano de 2004, o número foi para sessenta e sete professores em 2020. Somados aos sessenta e seis novos profissionais contratados pelo Programa de Reestruturação, chega-se a 133 docentes. Pode-se afirmar que esse foi um acréscimo considerável no quadro docente.

Por conseguinte, revisitar a trajetória histórica do Centro de Tecnologia da Universidade Federal do Piauí, temática desta pesquisa historiográfica, significou descobertas e apropriação de conhecimentos extraídos de fontes, em especial das narrativas dos professores, que, em sua atuação profissional docente, revelada em seus depoimentos pessoais, nortearam a escritura do texto.

Considero as reflexões sobre a categorização em análise de conteúdo, em entrevistas narrativas dos colaboradores da pesquisa, caminhos que conduziram a

obtenção de respostas às indagações iniciais abordadas nos objetivos, traçadas para visitar essa história.

As reflexões efetuadas apontaram sombreamento em aspecto que avalio relevante discutir, como, por exemplo, o distanciamento do docente em relação a deliberações do gestor do Centro. Refiro-me ao fato de o professor manifestar-se indiferente/apático às orientações/determinações administrativas. No relato: “acho que para mim muda muito pouco [modo de gestão do CT], meu envolvimento na política do Centro se resume a meu voto. Até porque a mudança na Diretoria pouco tem alterado a realidade do CT”. Pode-se avaliar que o docente se apresenta pouco ou nada interessado nas determinações do gestor maior da unidade de ensino.

Considero postura inadequada, tendo em vista que o envolvimento nas ações que se desenvolvem no *locus* de atuação docente torna-se de fundamental importância, imprescindível até, em razão do comprometimento de todos os que compõem a comunidade da unidade de Ensino Superior em estudo.

Por outro lado, ao longo do texto, emergiu dos relatos a preocupação constante sobre a arte de aprender a ensinar. Trata-se de reflexões sobre a dificuldade de o docente aprender a ensinar, haja vista que se trata de um professor iniciante, Bacharel de formação, que não tem em sua Graduação qualquer disciplina formativa das Ciências da Educação.

Questiono-me, inclusive, sobre como poderia o engenheiro professor apropriar-se de conhecimentos pedagógicos, se historicamente não há investimentos em formação continuada na docência de ensino superior em geral, e em particular na área tecnológica. Como aplicar conhecimentos no saber-fazer docente envolvendo conceitos de planejamento, avaliação, controle de sala de aula, processos regulatórios, legislação pertinente à área desta profissão? Se, no dia a dia da cultura escolar não existe na formação inicial conteúdo programático que venha dotá-lo de conhecimentos nesse sentido?

No trabalho de investigação, identifiquei, em consonância com as necessidades educativas do Bacharel em Engenharia, que falta uma análise mais aprofundada no que se refere às exigências educativas, como uma etapa do processo pedagógico da formação, centrada no professor, visando abrir horizontes para a autoformação, por meio de suas lacunas, problemas, interesses e motivações.

Certamente sugere-se que os engenheiros professores devem ser ouvidos, a fim de produzir uma matriz de formação, concebida de modo a reconhecer a natureza do trabalho do professor, articulada a um conteúdo que se adapte às reais especificidades de desenvolvimento da prática desse profissional. Acredito que a promoção de um curso com esta matriz, com base em elementos que habilitem o docente em informações dos principais fundamentos pedagógicos presentes na rotina da sala de aula, amenizaria o desconforto do Professor Bacharel, ao assumir a docência em primeiras experiências, contribuindo de modo conveniente para a produção da construção de seu percurso de formação.

Em meio a essas reflexões, imagino se há algum componente de discriminação no fato de, por dois mandatos seguidos, a Direção do CT ser gerida por docente do sexo feminino... A própria diretora revela, em fragmentos de sua narrativa, a realidade do ambiente em Engenharia historicamente predominado por homens, para ela “talvez o embate maior seja, não pelo fato de ser mulher, mas por ser arquiteta em um Centro de Ensino com seis cursos de Engenharia e apenas um de arquitetura” (Engenharia Cartográfica e de Agrimensura; Civil; de Materiais; de Produção; Elétrica e Mecânica). De todo modo, o enfrentamento dessa questão constitui-se mais um desafio da atual Diretoria do Centro de Tecnologia.

Em relação aos instrumentos de geração de dados, o percurso trilhado consistiu no método das narrativas de Histórias de Vida, pois, segundo Nóvoa (1995, p. 19), “apesar de todas as fragilidades e ambiguidades, é inegável que as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexões extremamente estimulantes, fertilizadas pelo cruzamento de várias disciplinas e pelo recurso a uma grande variedade de enquadramentos conceituais e metodológicos”. Como se observa, na trajetória deste trabalho historiográfico, valiosas contribuições surgiram dos depoimentos dos colaboradores de pesquisa, constituindo-se matéria-prima fundamental na história reconstituída ao longo dessa investigação historiográfica.

Convém assinalar que, na efetivação da seleção de docentes para a criação dos novos cursos, o requisito mais limitador à inscrição dos possíveis concorrentes era a exigência de titularidade mínima do grau de Mestre. No entanto, essa exigência de titularidade na qualificação docente mais tarde viria a revelar-se fator determinante nos destinos do Centro de Tecnologia, tendo em vista que tais

exigências geraram as condições necessárias para a criação de cursos de Pós-Graduação.

Outro resultado de pesquisa, aqui revelado, foi a abertura do Programa de Pós-Graduação em Ciência e Engenharia dos Materiais (PPGCM) da UFPI, Mestrado e Doutorado Acadêmico, proposto em junho de 2010 pela UFPI à CAPES. Quanto a esse momento, registrou-se incisiva crítica à maneira como foi decidida a lotação dos cursos de Ciências de Materiais para o CT, conforme se observa em fragmentos de textos recolhidos no decurso desses escritos. Sinalizando que há críticas no seio docente pela lotação do curso, que inicialmente era um Curso de Ciências dos Materiais, mas foi *transformado* (grifo meu) em Engenharia dos Materiais.

Semelhante crítica se faz em relação ao Mestrado e Doutorado de Materiais, “esses não são cursos oriundos do CT, são cursos que vieram de outro Centro de Ensino”. Os cursos de Graduação, Mestrado e Doutorado em Engenharia dos Materiais, lotados no Centro de Tecnologia, não são advindos de um Planejamento Estratégico. A lotação desses cursos ocorreu por interesses acadêmicos outros, pois até os próprios docentes desconhecem as justificativas que redundariam nessas mudanças.

Na construção desta Tese, contei com parcerias muito especiais, colaboradores, interlocutores dessa investigação historiográfica, que se revestiram de sentimentos altruístas, compartilhando suas histórias de vida, mediadas pela emoção e o compromisso do saber-fazer docente. Essas pessoas tornaram prazerosa a tarefa de revisitar esses momentos de lembranças na reconstituição da história do Centro de Tecnologia da UFPI.

Nesse percurso acadêmico, durante a escritura do texto, as lembranças vinham à tona. Perpassei passagens repletas de acontecimentos e fatos que compartilhei, em face da atividade desenvolvida ao longo desses anos de magistério de ensino superior. Recordei-me professor, jovem e inexperiente, em início de carreira; hoje considero-me um veterano aprendiz. “A experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca” (LAROSSA, 2004, p 154).

A trajetória acadêmica de décadas de atuação na atividade docente permite-me a prerrogativa de tomar por empréstimo pensamentos recolhidos de achados em narrativas de professores que emergiram no percurso da pesquisa, e refletem meu sentimento, como, por exemplo, na fala do Prof. Ferro, “a minha vida de professor foi quem me conduziu por esses caminhos. Foi minha atuação como professor que me levou a receber o convite para trabalhar na Prefeitura e ser Secretário do Município de Teresina”. Ou, como se expressa o Prof. Luís Carlos, “na Educação aprendi a escrever, a orientar, posso dizer que escrevo bem. Posso não ser uma pessoa que tem uma boa oratória, mas sei colocar minhas ideias no papel”. E enfatiza que “isso foi uma conquista [...], se estivesse focado apenas como engenheiro, não abraçasse à docência, eu não teria essas habilidades que tenho hoje. Esse aprendizado devo muito à Educação”.

Esta foi a minha visão sobre a trajetória histórica do Centro de Tecnologia, revisitada a partir de trajetórias e vida de professores. Visão esta que pretende viabilizar estudos, na perspectiva de contribuir para novas abordagens sobre a temática.

Verdadeiramente, espero ter colaborado – com minha busca, amparado nos ensinamentos imprescindíveis dos professores, escritores, mestres e doutores, intelectuais, pesquisadores – para o avanço na História da Educação Superior no Estado do Piauí.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- ALBERTI, V. Histórias dentro da História. **Fontes históricas** / Carla Bassanezi Pinsky (Org.). 3. ed. 2. reimp. São Paulo: Contexto, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, J. D. **O campo da história: especialidades e abordagens** de José D'Assunção Barros. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de Educação. **Resolução n. 2**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior 9 Cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para formação continuada. Brasília: MEC/CNE, 2015.
- _____. Ministério da Educação. **Lei n. 10.861** de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Brasília: MEC, 2004.
- _____. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto n. 6.096** de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI. Brasília: Casa Civil, 2007.
- BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1972.
- BRITO, I. S. **História da educação no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 1996.
- BURKE, P. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. Tradução Nilo Odalia. São Paulo: UNESP, 1997.
- CAMBI, F. **História da Pedagogia** / Franco Cambi. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP (FEU), 1999. (Encyclopaideia).
- CARDOSO, M. S. **O Centro de Tecnologia da UFPI: trajetória histórica**. Teresina: Edufpi, 2017.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 59-76.

CHARTIER, R. **A história cultural – entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil / Memória e Sociedade, 1990.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**. Os desafios da aprendizagem. Porto: Porto, 2001.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à Filosofia da Educação. 4. ed. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 37-44.

FARGE, A. **O sabor do arquivo**. Arlette Farge. Tradução Fátima Murad. 1. ed. 1. reimpr. São Paulo: Edusp, 2017.

FERRO, M. A. B. **Literatura escolar e história da educação**: cotidiano, ideário e práticas pedagógicas. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo/USP, São Paulo, 2000.

_____. **Educação e sociedade no Piauí Republicano**. Prefeitura Municipal de Teresina. Fundação Monsenhor Chaves. Teresina. 1996.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 71-108.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAZZIOTIN, L. S. **Romagem do tempo e recantos da memória**: reflexões metodológicas sobre História Oral. Luciane Sgarbi Grazziotin e Dóris Bittencourt Almeida. São Leopoldo: Oikos, 2012.

GUERRA, I. C. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo-Sentidos e formas de uso**. Cascais: Princípia, 2006.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 2004.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professorado**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JAEGER, W. **Paideia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Natal: EDUFRN, 2010.

- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de história da Educação**. Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969. p. 197-208.
- LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LE GOFF, J. (Org.). CHARTIER, R.; REVEL, J. **A história nova**. Tradução Eduardo Brandão. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- LOPES, E. M. T. **Território plural: a pesquisa em história da educação**. Eliane Marta Teixeira Lopes, Ana Maria de Oliveira Galvão. 1. ed. São Paulo: Ática, 2010.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. rev. São Paulo: Summus, 2012.
- MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. 4. ed. São Paulo: Loyola. 2010.
- MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.
- NÓVOA, A. Para uma análise das instituições escolares. In: **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. **Cadernos de Formação I**. Lisboa: Pentaedro, 1988.
- PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto, 1999.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. G. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- RICOEUR, P. **Temps et récit**. Paris: Éditions du Seuil. 1985.
- RICHARDSON, J. R. et al. **Pesquisa social - métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2012.
- RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. A. **Análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto, 1993.
- ROMANOWSKI, J. P. Apontamentos em pesquisa sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Rev. Diálogo Educ**. v. 12, p. 905-924, set./dez. 2012.
- ROUSSEAU, J.-J. **Emílio: ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho D'água, 2012. p. 67-81.

SOARES, N. P. L. **Escola Normal em Teresina**: reconstruindo uma memória da formação de professores. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. 2004.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2007.

SOUZA, M. C. C. **Escola e memória**. Bragança Paulista: IFANCDAPH/EDUSF, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2011.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 445-464.

WITKIN, B. R. (1977). Needs Assessment. Kits, Models and Tools. **Educational Technology**, n. 17.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

Apêndices

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do Projeto: “O engenheiro professor e seu saber-fazer na profissão docente”

Pesquisadora responsável: Maria do Amparo Borges Ferro

Contato: (86) 3232-4260 / **e-mail:** amparoferro@uol.com).

Co-pesquisador: Magnaldo de Sá Cardoso

Contato: (86) 9 9991 6212 / **e-mail:** magnaldo@ufpi.edu.br

Instituição / Departamento: Universidade Federal do Piauí / Centro de Ciências da Educação

Local da coleta de dados: Entrevistas e Pesquisas UFPI/Campus Ministro Petrônio Portela

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Pelo presente termo, convidamos Vossa Senhoria a participar, na condição de colaborador, da pesquisa intitulada “**O engenheiro professor e seu saber-fazer na profissão docente**”, em nível de Doutorado, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-UFPI, Campus Ministro Petrônio Portela, em Teresina-PI.

O presente estudo será desenvolvido no campo da História da Educação, no âmbito da Nova História Cultural, na perspectiva metodológica da História Oral, tendo como objeto de investigação: o modo pelo qual o professor engenheiro, atuante no Centro de Tecnologia da UFPI, desenvolveu sua trajetória formativa e como registrou sua evolução e participação no encadeamento das inter-relações em sala de aula em sua prática profissional docente. Os responsáveis pelo estudo são: Magnaldo de Sá Cardoso e Maria do Amparo Borges Ferro.

O participante poderá entrar em contato com os pesquisadores, caso haja necessidade, de segunda-feira a sexta-feira, nos seguintes horários: de 08h às 12h e de 14h às 20h e, em caso de emergência, o contato estará disponível vinte e quatro horas, por meio do co-pesquisador Magnaldo de Sá Cardoso.

A proposição dessa pesquisa se faz necessária, considerando a importância de ratificar a tese de que os engenheiros professores detêm uma série de saberes implícitos que fortemente influenciam a tomada de decisões e as manifestações de sua conduta docente em situações de sala de aula. Dessa forma, não se pode caracterizar um professor deixando à margem seus saberes de referência, suas experiências de vida pessoal e profissional.

A realização do estudo em questão tem como *objetivo geral* analisar a trajetória histórica e de formação dos Engenheiros Professores da Universidade Federal do Piauí, considerando os aspectos cognitivos, afetivos e sociais, revelados em suas narrativas de vida pessoal, acadêmica e profissional, considerando o recorte temporal de 1975 (ano de criação do Centro de Tecnologia) aos dias atuais, com alguns recuos e avanços necessários para o entendimento de fatos do passado e da atualidade. Como *objetivos específicos*, almejamos: compreender o contexto histórico da expansão do ensino de Engenharia no Brasil e, em particular, na UFPI/Campus Ministro Petrônio Portela, como um elemento essencial para a criação do curso de Engenharia Civil; traçar o perfil do professor Bacharel em Engenharia, a partir de uma reflexão de como esse professor, oriundo de um Centro de Ensino de Formação em Ciências Exatas, e, por conseguinte, não tendo na sua formação inicial estudos voltados à docência, atua na sua prática em sala de aula; verificar que elementos foram significativos para a inserção do Engenheiro na docência; compreender a forma como se deu a “adaptação” desse docente, frente aos desafios para o exercício do Magistério Superior, no tocante aos saberes pedagógicos e práticas de ensino; analisar as concepções desses docentes sobre a docência na Engenharia; caracterizar o processo de formação e de desenvolvimento profissional do professor Bacharel em Engenharia na carreira docente.

Esclarecemos que, em caso de aceitação, a participação de vossa senhoria será em forma de uma conversa (entrevista semiestruturada), que poderá ser gravada e transcrita no Relatório da Pesquisa (caso haja permissão do entrevistado), o que irá requerer sua disponibilidade de uma a duas horas, em horário e data previamente agendados, conforme sua indicação.

O estudo em questão apresenta riscos mínimos de danos de caráter físico (considerando que podem ocorrer eventualidades durante o tempo da entrevista como, pequenos acidentes, em razão do uso de aparelhos eletrônicos, por exemplo) e psicológico (o acionamento de memórias podem causar algum desconforto emocional) aos participantes envolvidos, no entanto, em caso de ocorrência destes, os pesquisadores buscarão formas de contorná-los por meio do diálogo e, se necessário, da ajuda de outros profissionais: psicólogo, assistente social, terapeuta ocupacional etc.

Dessa forma, caso se faça necessário, será garantido aos participantes direito à assistência integral, gratuita, por quaisquer danos decorrentes da participação na pesquisa e pelo tempo que for necessário, em observância à Resolução do Conselho Nacional de Saúde, nº 466, de 2012, itens II.3.1 e II.3.2.

Reassaltamos que o participante poderá desistir da pesquisa, retirando seu consentimento a qualquer tempo, independente de justificativa. Os benefícios desse estudo são de teor acadêmico, a partir da socialização de conhecimentos em forma de Tese de Doutorado, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, oportunizando estudo e pesquisa para a comunidade científica.

Há benefício, também, de caráter educativo, por se tratar de enfoques sobre a História da Educação Piauiense, o que nos permite pensar sobre a formação docente e as práticas educativas de professores no Centro de Tecnologia da UFPI, no sentido de que poderemos compreender o quadro da Educação do presente, por meio da análise de reconstruções do passado, com base em expectativas futuras.

Informamos, ainda, que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e, caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. No entanto, há garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa.

O estudo também não implicará em remuneração para o participante e os dados da pesquisa serão utilizados exclusivamente para os fins deste estudo, estando assegurado o anonimato quando do repasse dos dados, conforme Resolução CNS nº 466 de 2012, itens III.2.i e IV.3.e). Asseguramos, também, que o participante, ou o seu representante legal, poderá ter acesso ao resultado do estudo, sempre que solicitado, em linguagem adequada e acessível ao solicitante.

Em caso de dúvida quanto a aspectos éticos da pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI poderá ser consultado, no seguinte endereço: Comitê de Ética em Pesquisa - UFPI, Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga. Pró-Reitora de Pesquisa - PROPESQ.CEP: 64.049-550 - Teresina - PI. **Telefone:** 86 3237-2332. **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br. Os horários de funcionamento são de segunda a sexta; manhã: 08h às 12h; tarde: 14h às 18 horas.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) constitui-se de um Colegiado, de natureza interdisciplinar e independente, composto por profissionais de diversas áreas das Ciências, que integram uma Comissão cuja função, dentre outras, é analisar propostas de pesquisas envolvendo seres humanos, no sentido de verificar o caráter ético do estudo, assegurando o respeito à vida e a integridade dos participantes, em observância às Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - Res. CNS 196/96, II.4.

Declaro que fui devidamente esclarecido(a) sobre a pesquisa e que assino o documento (TCLE) em duas vias, estando uma sob minha posse e a outra destinada aos pesquisadores responsáveis pelo estudo.

Participante / colaborador(a)

Pesquisador Responsável

Pesquisadora Orientadora

Apêndice B - ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA COM OS PROFESSORES COLABORADORES

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa

Pesquisador: Magnaldo de Sá Cardoso

Orientadora: Maria do Amparo Borges Ferro

1) Professor, gostaria que narrasse sua experiência em sala de aula, desde seu encontro com a docência até os dias de hoje, realçando o que contribui para sua atuação em sala de aula. E, ainda, como a experiência colabora para a sua atuação profissional como docente.

As questões 2 a 6, só devem ser formuladas se não forem relatadas, de logo, pelo professor quando da narrativa referente à primeira questão.

2) Durante a sua formação inicial, você já almejava a carreira docente?

3) Por que fez a opção pela docência do ensino superior?

4) Fale sobre sua experiência enquanto profissional: quando iniciou a carreira, os cursos, as instituições que trabalhou, condições de trabalho, relacionamento com colegas e alunos, avaliações, preparação de aulas.

5) Qual avaliação você pode fazer de suas primeiras aulas comparando-as com as de hoje?

6) O que o ajuda a ser professor (avaliação discente, problemas surgidos em sala de aula e soluções adotadas, reformulação das aulas e dos planos de curso, cursos de atualização docente, semana pedagógica...)?

Obs.:

Por se tratar de uma Entrevista Semiestruturada, o presente roteiro é apenas um possível demonstrativo de algumas das questões que serão tratadas durante a conversa.

Anexos

ANEXO A – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS

ANEXO A-TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS

Entrevista Narrativa	Colaborador	Nº de páginas
EN1	José Ozildo de Moura	5
EN2	Hélio Cavalcanti Albuquerque Neto	7
EN3	Rafael Rocha Matias	8
EN4	José Geraldo de Oliveira Ferro	6
EN5	Antônio Aderson dos Reis Filho	5
EN6	Nícia Bezerra Formiga Leite	8
EN7	Maria de Lourdes Teixeira Moreira	7
EN8	Francisco Firmo de Sousa Moura	4
EN9	Luís Carlos Sales	11
EN10	Antônio Trindade Barros	6
EN11	Edilberto Duarte Lopes	7

ENTRE TRAJETÓRIAS E VIDAS DE PROFESSORES: HISTÓRIA DO CENTRO DE TECNOLOGIA DA UFPI (1975-2007)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTADORA: PROF^a DR^a MARIA DO AMPARO BORGES FERRO

ORIENTANDO: MAGNALDO DE SÁ CARDOSO

ENTREVISTA NARRATIVA Nº 01

Realizada dia 04/06/2019, às 15:00, na Sala de Reunião do CT; tempo de gravação: 22:28 minutos; transcrição: 5 páginas.

Entrevistado: **José Ozildo de Moura**

Graduação: Engenharia Civil - UFPE/1975

Mestrado: Ciências Geodésicas – UFPR/1981

Ano de Ingresso UFPI: 1978

Ano de desligamento UFPI: jun/2019

Tempo de docência Ensino Superior: 40 anos

Cursos que ministrou disciplinas: Engenharia Civil/ CT, Engenharia Cartográfica e de Agrimensura/CT (antiga Engenharia de agrimensura) e Engenharia Agrônômica/CCA.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA NARRATIVA Nº 01

Considerações sobre o entrevistado: Professor lotado no Departamento de Transporte com mais de quarenta anos de atividade docente no Ensino Superior de engenharia no Centro de Tecnologia da UFPI, contribuiu para fundar os cursos do CT, onde ocupou diversos cargos de gestão acadêmica e presidiu inúmeras Comissões institucionais do Centro de Tecnologia, ocupou Chefia do Departamento, Coordenação de Curso, Representante Docente junto aos diversos Colegiados. Possuidor de postura reconhecidamente ética, criteriosa na condução da atividade docente. Possui seu nome grafado em inúmeras Placas de Formatura como homenagem e reconhecimento dos alunos formandos à sua atividade profissional.

Pergunta do Entrevistador: Professor José Ozildo, por favor, faça uma reconstituição de sua trajetória docente desde seu ingresso na UFPI aos dias atuais.

Resposta. Comecei a lecionar na UFPI no ano de 1978, minha primeira disciplina ministrada foi *Topografia II* para o curso de Engenharia Civil. Na ocasião, deparei-me com uma turma de ótimo nível, bastante motivada para o aprendizado, o que me deixou mais tranquilo tendo em vista o meu receio de não ser bem aceito em sala de aula.

Por que o receio? R: Em razão do fato de a sala de aula ser uma experiência nova para mim enquanto profissional. Era algo que eu nunca havia experimentado na vida. Entendo que o receio faz parte do ser humano quando enfrenta algo novo. *Você teve alguma experiência docente até então? R:* Sim, já tinha tido uma experiência docente no segundo grau do ensino médio, quando eu dava aulas particulares na cidade de Picos-Piauí. Juntava cerca de oito alunos na casa de um deles, então eu os preparava nas disciplinas em que era necessário um reforço escolar. Nesta época eu já dava aulas particulares. Senti essa vocação desde cedo. Não me “espelhei” em nenhum modelo de professor em especial, dava aula de maneira intuitiva. Em março do ano de 1979, sai para o *Mestrado em Ciências Geodésicas* na Universidade Federal do Paraná retornando a Teresina em julho do ano de 1981. E a partir do segundo semestre deste mesmo ano, passei a lecionar a disciplina *Astronomia de Campo* para o curso de Engenharia de Agrimensura. Nos anos de 1983 e 1984, lecionei também a disciplina *Fotogrametria* e *Fotointerpretação* para o curso de Engenharia Agrônômica no Centro de Ciências Agrária – CCA. Atualmente leciono as disciplinas de *Astronomia* e *Sensoriamento Remoto* para o curso de Engenharia Cartográfica e de Agrimensura. Vale a pena lembrar que a disciplina de *Astronomia* teve modificações em seu conteúdo durante

esses anos. Houve época, quando eu comecei a lecionar essa disciplina cujo nome era *Astronomia de Campo*, depois mudou para *Astronomia*, *Astronomia Aplicada e Trigonometria Esférica*, depois ficou somente *Astronomia*. Atualmente somente *Astronomia*. Foi retirada a parte de determinações astronômicas tendo em vista, o uso do *GPS* que opera um sistema mais moderno. Essa foi, inclusive, uma sugestão minha. Não tinha mais sentido se fazer determinações astronômicas de posições geográficas tendo em vista que o *GPS* faz atualmente uma determinação destes parâmetros com menos tempo e com maior precisão.

O professor então sentiu a necessidade de se atualizar? R. Exatamente, essa decisão partiu de minha necessidade de atualização. De modo, que a *Astronomia* que atualmente é dada, ficou a parte mais teórica da *Astronomia*, porque no meu ponto de vista a *Astronomia* continua sendo importante, só não tem toda essa importância sob o ponto de vista de determinações astronômicas.

Vale a pena dizer, que quando entrei na UFPI, eu não tinha ainda a pretensão de ser professor. O que me motivou, na realidade, foi o salário que a UFPI pagava naquela época. Penso que como Professor Auxiliar de Ensino eu ganhava proporcionalmente mais do que ganho hoje, mesmo com todas as promoções e as gratificações ao longo desse tempo. No ano de 1978 o salário de professor da UFPI era um dos maiores salários do Piauí.

EN1-Minha vida profissional antes de começar como professor da UFPI, foi um período relativamente curto, eu me formei em dezembro do ano de 1975 e comecei a atuar como professor UFPI em 1978. Atuando na iniciativa privada no ano de 1976 passei a trabalhar como Engenheiro contratado na empresa Piauí Construtora, tendo acompanhado a construção de obras em Teresina e diversas outras cidades do interior do Estado. Podemos destacar a construção dos hospitais de Bom Jesus e duas outras cidades do interior. Destaco também, a construção do edifício do Banco do Estado do Piauí na cidade de Corrente-PI e também do prédio da Secretaria de Agricultura em Teresina. No ano de 1977, passei a trabalhar na Ampliação do Sistema de Abastecimento de Água de Teresina como Engenheiro contratado pela Construtora Jole Ltda. No ano 1978 passei a trabalhar como Técnico Junior I, do Instituto de Planejamento e Administração Municipal – IPAM, órgão ligado à Secretaria de Planejamento que realizava projetos para prefeituras do Estado do Piauí. Nesse órgão conjuntamente atuavam equipes de profissionais diversas áreas de arquitetura e engenharia. Naquele ano, fiz diversos orçamentos e especificações técnicas para obras das prefeituras no interior do Estado. Portanto, quando entrei para o Ensino Superior na UFPI, já trazia para a docência experiência como profissional liberal atuando como Engenheiro Civil.

Vou traçar algo sobre minha passagem pela UFPI, de meu ingresso aos tempos atuais. No início, dar aulas era bem complicado, bem mais que atualmente. Tendo em vista que à época não se dispunha do apoio de recursos audiovisuais como nos dias atuais, só dispúnhamos de “giz e apagador”. Isso sem contar as condições físicas da sala de aula, dotada apenas de ventiladores. Atualmente, uso o projetor de slides em minhas aulas, o que facilita bastante a exibição e compreensão de figuras e tabelas. Mas, não acho que isso seja tudo, tenho sempre em mente que o

Datashow, se não for adequadamente utilizado pode tornar a aula bastante monótona, fazendo com que o aluno até venha a dormir em sala de aula. Acho também que no decorrer do período a avaliação do professor pelo discente é indispensável para que o professor possa refletir sobre sua prática pedagógica refletindo onde deve melhorar sua prática. Os problemas surgidos em sala de aula são situações que servem para nortear a melhor solução para uma boa prática. Reformular as aulas e rever o plano de curso servem para adequar o aprendizado aos avanços realizados pela ciência, as inovações tecnológicas e ao mercado de trabalho atual. O mesmo podemos dizer com respeito aos cursos de atualização docente e as Semanas Pedagógicas. Sobre meu processo de admissão na UFPI, vale a pena dizer, que eu não fiz o Concurso Público, mas, que isso não se constitui em nenhum demérito, pois que à época, não existia a instituição do Concurso Público para a admissão de professores na UFPI. De modo, que entrei na docência do Ensino Superior em engenharia, por sugestão de amigos profissionais engenheiros, que me indicaram em razão de conhecerem minha atuação profissional no mercado de trabalho. *Qual a comparação que você faz de sua aula ministrada no passado e a aula de hoje?* R: acho que hoje tenho muito mais segurança em sala de aula. Por que são quarenta anos de experiência, vivência em engenharia. Mas dentro desses quarenta anos de atuação como profissional docente, sempre procurei tratar o aluno com respeito e exigir respeito também. Respeitar sobretudo, os alunos como pessoas, como cidadãos, lição que aprendi desde cedo com meus pais a partir da educação familiar que recebi em casa. O professor sabe que ministrou uma boa aula, quando desperta no aluno sua atenção. Preparando antecipadamente a aula e também ter uma certa autonomia em sala de aula, de modo a não deixar o aluno “tomar conta” da aula. Porém sempre dando oportunidade ao aluno falar, perguntar, indagar, tirar suas dúvidas, sempre permiti isso. Nunca, porém aceitei conversas paralelas em sala de aula, sempre dei oportunidade ao aluno se manifestar. Uma boa aula deve ser interativa, não pode ser apenas um monólogo. O professor tem que criar um clima favorável, quando noto os alunos da turma calados, começo a fazer perguntas para motivá-los. Para o professor iniciante sugiro que ele já nos primeiros dias de aula procure interagir com os alunos, passe para eles a realidade do que seja a engenharia, dialogue com eles. Pois muitas vezes o aluno que chega à universidade não sabe o com o que ele vai se deparar pela frente na carreira que escolheu. O aluno recém-chegado ao ensino superior, chega sem ter a menor ideia do que é a profissão que ele está abraçando. A orientação do professor nesse momento inicial e primeiro contato é muito importante e se configura em ótima estratégia para conquistar a confiança da turma. *De que modo a participação na gestão administrativa e o envolvimento com as ações do Centro de Ensino ajudam na formação docente?* R: Acho muito importante a participação do professor nas ações do Centro, pois no momento que você está se envolvendo com a parte administrativa ou outra atividade da instituição, está aprendendo sobre a atividade profissional docente e ajudando a melhorar o curso ao qual pertence. *E sobre a política interna aqui no CT?* R: A política na formação e desenvolvimento do senso crítico do professor é importante sim. Agora, o que eu acho que não deva haver é o professor se envolver demasiadamente na política nacional em discussão na sala de aula se desviando dos reais objetivos de seu

conteúdo. Agora, a política da UFPI, suas decisões, seus desdobramentos para o Centro de Tecnologia são importantes e o professor deve estar consciente, pois isso faz parte de sua formação. *E sobre as Comissões que são indicadas no CT, em que seu nome é sempre lembrado, qual é o segredo dessa participação?* R: O segredo de minha participação em várias Comissões é o seguinte: na política aqui dentro do CT, todos já sabiam que eu quando participava de uma comissão, agia com isenção. Eu nunca participei de qualquer comissão para "beneficiar" candidato A ou B. Isso fazia com que meu nome sempre aparecesse porque as partes envolvidas (no caso de eleição por exemplo), tinham conhecimento que eu era uma pessoa isenta, sempre pautei por agir assim, fiz isso durante toda minha vida profissional. *E sobre sua aposentadoria, O Ato da Reitoria chegou hoje ao CT. Qual o novo desafio?* R: É uma nova etapa em minha vida. Estou me aposentando porque eu quero cuidar mais de mim, sair um pouco, passear. Mas vou continuar envolvido em minha profissão. Não pretendo deixar de atuar na engenharia, vou continuar participando de congressos para me atualizar profissionalmente.

O Professor Magnaldo agradece a valiosa contribuição do Prof José Ozildo de Moura e encerra a entrevista.

ENTREVISTA NARRATIVA Nº 02

Realizada dia 07/06/2019, às 09:00, no Laboratório do Curso de Engenharia de Produção / CT. Tempo de gravação: parte 01- 38:07 minutos, parte 02- 20:55 minutos: transcrição: 7 páginas.

Entrevistado: **Hélio Cavalcanti Albuquerque Neto**

Graduação: Engenharia de Produção - UFCG/2010

Doutorado: segurança e Saúde Ocupacionais/ Universidade do Porto- Portugal/ 2017

Ano de Ingresso UFPI: 2014

Tempo de docência Ensino Superior: 5 anos

Cursos que ministrou disciplinas: Engenharia de Produção

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA NARRATIVA Nº 02

Bom dia, minha experiência profissional docente começou em outra instituição. Vou tentar relatar os fatos em ordem cronológica. Comecei na UFPI em abril de 2014, porém, já havia feito o concurso um ano antes, em 2013. Vale ressaltar, que à época, cursava doutorado fora do país, e havia defendido o projeto inicial, na Universidade de Porto –Portugal que são três anos de curso. No primeiro ano cursei as disciplinas exigidas pelo programa, como não fiz mestrado, tive que cursar algumas disciplinas a mais e, no final daquele ano defendi o projeto. Neste interim, tive a oportunidade de fazer o Concurso Público para professor aqui no Brasil. Pretendia voltar, pois já havia passado um ano e meio em Portugal, longe de minha família e de amigos. Verifiquei três concursos: em Manaus, em Teresina e em Mato Grosso do Sul, mas só fiz o de Manaus e Teresina. O concurso de Teresina ocorreu

no ano de 2013 e passei. Fiz esses concursos pois minha pretensão nesse momento era ser docente. Fui nomeado e assumi na UFPI no ano de 2014, no primeiro semestre, período 2014.1. Minha base docente era a seguinte: antes de entrar na sala de aula havia toda aquela preparação e planejamento. Me baseei muito pelo que vivi no curso de Engenharia de Produção. Mas, ressalte-se, antes de Eng^a de Produção, cursei Computação, mas não cheguei a concluir. Quanto minha atuação como professor, sempre procurei me espelhar em um determinado “modelo” de professor, tais como, professores proativos, professores que buscavam o entendimento na sala de aula, que traziam alguma novidade em suas aulas, como visitas técnicas quando fosse necessário; aplicação de estudo de caso quando coubesse; desenvolvimento de avaliações e não somente avaliações escritas, que apresentassem outros tipos de avaliações que agora estão em alta, uma avaliação interativa, participativa e colaborativa. Eu me baseei nesses professores, na forma em que eles transmitiam o conhecimento. Quer um indicativo para saber quando o professor é bom? É quando falta energia elétrica ou tem algum problema no Datashow! Aí vem a segunda parte: o tipo de professor que eu não quero ser. Aquele professor que definitivamente eu não seria! O tipo “professor-slide”, aquele que sequer se levanta da cadeira. Só faz a leitura. Fazer a leitura, o aluno pode fazer em casa! O professor é muito mais que fazer a leitura de slides. É claro que se faz a leitura de slides, mas ser professor não é só isso. Requer muito mais. É também, procurar ser flexível, em que sentido? Cito, nem todo aluno é apenas estudante, alguns tem que trabalhar, por exemplo. Por que não fazer a chamada ao final da aula, para dar oportunidade àqueles que porventura chegarem atrasados? É claro que tem aluno que abusa, nesse caso têm que ser coibido. *E antes da UFPI, qual sua experiência em sala de aula?* R: Minha experiência em sala de aula começou aqui na UFPI, quando pela primeira vez passei a ser responsável por uma disciplina no período letivo 2014.1. Mas, a ideia de atuar na docência começou desde o primeiro ano do curso de Engenharia de Produção. Vale ressaltar, que a Engenharia de Produção mudou meu percurso. Pois quando entrei no curso de Computação, muito jovem ainda, percebi que não era meu perfil, mas aí, pai, mãe... Computação estava em alta, era um dos cursos mais concorridos à época, tinha um certo *status*, que possui ainda, no entanto à medida que eu ia avançando no curso minha insatisfação ia aumentando. De modo, que quando eu fazia Computação, não tinha pretensão de seguir carreira docente. No entanto, logo ao entrar no curso de Engenharia de Produção eu peguei como se fosse o PIBIC – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, aqui chamamos ICV – Iniciação Científica/UFPI. Eu era voluntário, não era bolsista. Eu entrei como voluntário e já comecei a desenvolver trabalhos de pesquisas. No primeiro ano de curso eu já comecei a ver a possibilidade da docência com outros olhos! Conforme fui avançando no curso, migrando ano a ano, essa possibilidade foi se consolidando. No primeiro ano eu fui voluntário, no segundo fui bolsista do PIBIC, com bolsa de pesquisa, depois fui bolsista do Programa de Iniciação Científica e Tecnológica de Apoio a Micro e Pequena Empresa- BITEC, uma bolsa do CNPq, essa bolsa não tem em toda universidade, apenas em algumas universidades do Brasil. Depois eu fui para a extensão. Quando eu já estava finalizando o curso, então comecei a pensar no mestrado. Ou seja, conforme fui avançando na pesquisa, a iniciação tecnológica, a

extensão, construindo o portfólio do curso, quando fui publicando alguns trabalhos, fui me interessando cada vez mais pelo curso e com a possibilidade de ser professor. Assim, é que no penúltimo ano de curso já pensava nas universidades que pretendia fazer pós-graduação. Ir para a Europa, cursar em Portugal nunca foi uma ideia, nunca pensei em ir para a cidade do Porto. Eu pensei em ir para Recife ou Rio de Janeiro ou Natal. Comecei a ver editais, pesquisar o que era necessário para o mestrado, o que era projeto, percebi que tinha que acelerar publicações, pois ter um bom currículo nunca é suficiente, você deve buscar mais, se capacitar cada vez mais. Assim eu terminei o curso já sabendo que queria seguir a carreira docente. Eu posso dizer, no momento eu me vi com o diploma na mão, mas o que queria mesmo era ser professor. Não que eu pensasse em ser professor a vida toda, mas o que eu queria era ser professor. *E qual sua impressão sobre seu primeiro dia de aula?* R: Na primeira aula, isso é bem interessante – a primeira aula a gente nunca esquece- eu tinha esse ideário de professor, meus modelos, recebi a ementa e fui preparar as aulas - isso passou a ser recursivo em meu modo de agir- toda disciplina que eu pego, na primeira aula apresento o Plano de Curso. Mas o meu Plano tem uma flexibilidade metodológica no sentido da avaliação. Não só a avaliação escrita. Sabemos que em uma disciplina de sessenta horas tem que ter o registro de três avaliações. Mas não necessariamente avaliações escritas, nada me obriga a fazer as três avaliações escritas. Na primeira aula eu sempre aviso isso para os alunos. Dou boas vindas, informo sobre o sistema SIGAA, existe uma cultura que o professor não dá aula na primeira aula, eu não concordo, eu sou “caxias”, eu dou aula sim! Eu estouro até o tempo, às vezes. Como é que funciona: eu explico a ementa da disciplina; discuto os objetivos; já passo a bibliografia; disponibilizo o material na biblioteca; o código de acesso dos livros e até com a foto da capa para facilitar a busca pelos alunos. E no tocante à metodologia, discuto com eles o tipo de avaliação que preferem. Pergunto: avaliação escrita, estudo de caso, seminários, visita técnica? Uma coisa que me surpreendeu nessa primeira turma que lecionei, o fato deles me perguntarem: o que é uma visita técnica? A turma já era adiantada no curso, 5º, 6º período e nunca haviam feito uma visita técnica! Para mim isso foi um pouco chocante. Pois em meu primeiro dia de aula, quando então aluno em Engenharia de Produção, cujo professor era o Coordenador do curso, ele disse: vocês serão engenheiros de chão de fábrica. Eu não formo engenheiros de papel. Ele foi seco, incisivo, bem objetivo, foco direto na questão. Em minha aula procuro identificar no aluno o que ele quer, como se comporta, o que ele sabe, os seus anseios. Discuto a possibilidade de trabalhar com elaboração de artigos. Conforme você vai adquirindo experiência ao passar por diversos períodos, porque uma coisa é você dar aulas para alunos do 5º período, outra coisa é dar aulas para alunos do 1º período, como eu ministro hoje. O primeiro período é o período do descobrimento, eles estão chegando à universidade, não sabem do curso, é tarefa do professor encaminhá-los. E conforme a gente vai encaminhando esses alunos, a gente vai subindo com eles e, é claro, “apertando” um pouquinho mais. Aí eu já coloco a motivação, procuro mostrar no slide um dado de uma reportagem atual relacionada com o conteúdo abordado na disciplina. Isso tem dado bons resultados, pois muitos começam a se manifestar, não são todos, pois alguns alunos são mais calados. Mas, a barreira que se tem entre professor e aluno, começa a se quebrar, a ruir

desde o início. Essa estratégia não acontece só no início da disciplina, os assuntos mudam e eu mudo também a atuação profissional mantendo sempre a interação com a turma. Minha aula é uma aula expositiva e com recursos. Eu uso slides, mas o uso mais como pontos para discussão, minha aula é aberta. Minha aula pode ser interrompida a qualquer momento, e, eu quero que seja assim, eu prefiro assim. Eu não quero que o aluno fique com dúvidas. E o processo de interação professor x aluno vai evoluindo e com o passar do tempo os alunos vão de “soltando” mais. Nos estudos de caso eu trabalho sempre com equipes. Porque, o futuro profissional vai trabalhar com Engenharia de Produção. Não vou dizer que o engenheiro de Produção tenha que obrigatoriamente, ser uma pessoa extremamente hábil em lidar com pessoas, mas vai ter que lidar com pessoas. E a antiga ideia de que o engenheiro mandava e a equipe obedecia, já passou. Essa é uma ideia errada, já foi! Hoje esse é um conceito ultrapassado. Antigamente poderia ser, hoje não mais. A empresa moderna quer uma pessoa dinâmica, proativa. A empresa não quer contratar uma pessoa brilhante puramente técnica. Possuir o IRA (Índice de Rendimento Acadêmico) de nove e tanto, mas se a pessoa não tem a capacidade de comunicação, não será selecionado. A pessoa tem que saber trabalhar em equipe, tem que conversar, tem que se “soltar”, tem que dialogar com os demais. Incentivar a equipe para pensar e também para haver discussão sobre assuntos técnicos de interesse de todos. Procuro fazer uma aula interativa, com discussão de casos, e mais voltada para a realidade. Nesses momentos às vezes me surpreendo, o aluno tem cada “sacada”! Eu digo, não havia pensado nisso! É, de fato, muito interessante.

E quanto a gestão acadêmica no CT? R: Quando fui contratado, não tinha nenhuma pretensão de seguir uma carreira administrativa no CT, pelo menos, no início. Minha intenção era a sala de aula, depois a pesquisa e extensão. Recordo que entrei no ano de 2014, em 2015 consegui me afastar para ir para o doutorado em Portugal. O ano de 2014, foi um ano extremamente desgastante. Meu salário era só para repassar para a empresa de aviação “Azul”, viajei muito. Para se ter uma ideia, eu não tinha local de morada fixa, em Teresina morava nos alojamentos de professores da ADUFPI. Aconteceu que quando eu estava concluindo o doutorado mudou a Coordenação do Curso de Engenharia de Produção, e nós estávamos para passar por um processo de avaliação do curso junto ao MEC. Eu ainda não havia concluído o doutorado, estava em vias de entregar a tese, não havia defendido ainda. Então eu voltei mesmo no “olho do furacão” com a coordenação do curso necessitando de um nome para preparar esse ciclo avaliativo da Comissão de Reavaliação do MEC. Ocorreu, que em uma reunião meu nome foi apontado para coordenar o curso. Eu não queria assumir a Coordenação, pois achava que não possuía a vivência de universidade necessária, que entendia ser uma das qualificações necessárias para o ocupante do cargo. Além do mais, não havia entregue minha tese, embora já praticamente concluída. Mas enfim, aceitei o desafio. Entendo que deve haver rodízio na Coordenação, então avisei: são dois anos, depois termino meu mandato e “tchau”. Assumi a Coordenação do Curso de Engenharia de Produção no mês de outubro do ano de 2016. Ao assumir pensei em agir pela lógica de engenheiro de produção. Elegendo prioridades: primeiro tenho que cuidar do curso. Minhas primeiras ações geraram algumas críticas, pois procurei mapear tudo que envolvia o Bloco onde funciona o Curso de Engenharia de Produção do Centro de Tecnologia

da UFPI. Acompanhar o consumo de luz, água, material de consumo, manutenção em banheiros, carteiras etc. Optei por um controle maior, por exemplo: se tenho um número reduzido de docentes, como posso ter uma maior demanda de material de consumo? Algo não estava “batendo”. Então passei a controlar o material. Exemplo: cabo de VGA passou a ser individual por professor; controle de acesso de pessoas à Secretaria do Curso; controle de reprodução de material liberando apenas de documentos ligados ao curso etc. Manter o horário de vinte horas atendimento ao aluno pelo coordenador do curso, entendo que a Coordenação tem que estar disponível ao aluno esse tempo que a Resolução da UFPI determina. *E no relacionamento com seus pares, em que aspecto sua passagem pela gestão contribuiu?* R: Agora eu vou elogiar meu curso! No Curso de Engenharia de Produção, as pessoas, elas se comunicam, um corpo docente harmonioso, muito tranquilo. Todos os ex-Coordenadores estão sempre em contato, em harmonia, assim há sempre uma troca de experiência entre nós docentes. É um curso muito pacífico, uma sorte minha na verdade! A sala de aula é boa isso me dá um bom portfólio, e você estreita laços. Pois quando você é Coordenador e tem que gerir a todos, você torna-se mais próximo das pessoas. Fui contratado na UFPI em abril / 2014 e em outubro / 2016, assumi a Coordenação do Curso. O cargo de gestão facilitou bastante o contato com os outros professores. Eu obviamente, queria ouvir a todos, pois tinha pouco tempo de UFPI e queria conhecê-los, e isso nos aproximou muito. *E a política interna do CT/UFPI, como isso contribuiu em sua formação docente?* R: O exercício da gestão administrativa te aproxima de algumas pessoas, mas eu te garanto: que a proximidade necessária parte de você também. Principalmente com a Administração Superior, essa aproximação parte de você. Exemplo: aqui no CT, com o Curso de Engenharia Mecânica, por termos muitas disciplinas em comum, os dois cursos estão em sintonia. Com a Administração Superior da UFPI, cabe ao gestor a iniciativa de buscar essa aproximação. Não que a Administração Superior não venha buscar, mas o passo inicial tem que partir de você. É fácil trabalhar com a Administração Superior, como também aqui no Centro de Tecnologia. Quanto à política, eu não buscava me envolver muito com a política externa ao CT bem dizendo, política do Brasil. Tenho minha opinião, mas evito entrar em embates, até porque vivemos em momento político muito acalorado, e as pessoas estão com os nervos à flor da pele. Internamente, o que é que a gente fez, o curso necessitava de laboratórios, precisava ir atrás. O reitor era bastante acessível, e eu ir à PREG, era minha obrigação. Estavam chamando de PREG-TUR, pois toda semana eu ia lá perturbar. Todo mês nós tínhamos audiência com o reitor e não ia apenas eu, íamos eu e todos os professores, todo mundo! E obedecendo a hierarquia do CT minha chefe, a Diretora do CT, Professora Nícia Leite, ia também. A presença dela nessas reuniões dava muita força. Eu particularmente, gosto de trabalhar com indicadores, com números. E o reitor passou a acompanhar a evolução do curso. Eu pensava: o cara é o reitor, vários cursos vão lá, bater na porta dele, e qual o diferencial que meu curso tem que ter para ser atendido? E argumentava, nós temos demanda alta: nós não ministramos aulas só para nós; nós já temos pesquisa; nós já temos extensão; nós já temos cursos de pesquisas sorteados; nós publicamos em periódicos; nós publicamos em anais de eventos, e começamos a mapear tudo isso. E mais, tem muita gente na universidade que não

sabe nem que o curso de Engenharia de Produção existe! Então, temos que divulgar o curso e divulgar o que a gente faz. Por exemplo: um professor nosso teve uma aprovação de trabalho classificação A1 na área de engenharia, vamos divulgar isso. Mostrar para a universidade que nós estávamos trabalhando. Uma das vantagens de atuar na coordenação de curso é que você começa a entender como funciona a universidade. Você começa a ter uma visão que, como docente, eu não teria. Você começa a conhecer pessoas que como docente eu não teria oportunidade de conhecer. Conheci pessoas durante a gestão da coordenação que talvez eu demorasse anos para conhecer. *Quando é que um engenheiro de produção vai ser diretor do Centro de Tecnologia? R:* Eu não sei! Vamos dá tempo ao tempo ao tempo, não tenho pretensão de sê-lo. Olhe, nós somos quatorze professores, como um professor ex-officio, na verdade somo treze professores, e não posso falar pelos outros, professores que eu vi com algum interesse, talvez, estão ausentes. Uma coisa que acho muito importante, quando eu entrei aqui na UFPI eu via um grande problema na aproximação da universidade com a indústria. Era como se a universidade ocupasse um lugar muito alto como o Monte Everest, e o mercado e a indústria em outro lugar também muito distante, em outro Everest. Então, eu não vejo a universidade de hoje ainda em sintonia, com a indústria. Essa visão eu já tinha, e quando tive a oportunidade de morar na Europa, fora do país, essa visão se escancarou. Precisamos diminuir mais essa distância entre universidade e indústria. Uma das estratégias que utilizei para atingir este fim foi identificar através do empresário o problema que ele queria resolver e envolvia o aluno, colocava o estagiário e a gente acompanhava o desenvolvimento. Favorecendo assim, a proximidade entre universidade e indústria. Quando estudei em Portugal, cuja língua universal entre os estudantes era o inglês, as grandes indústrias de lá, ofereciam bolsas para o pessoal fazer capacitação e resolver problemas identificados pela indústria. Achava aquilo o máximo! A gente tinha que fazer relatório para o orientador que por sua vez, fazia relatório para as empresas. Havia uma sintonia universidade e indústria, isto é o que ocorre em países desenvolvidos. É essa visão que eu quero ter para meu curso, e para meus alunos. Converso com eles sobre a profissão, pois como aconteceu comigo, caso o aluno não estiver satisfeito com o curso, procure outro que adeque a seu perfil. Não faça o curso apenas porque é de conveniência de seus pais. Aqui no curso, as vezes eu faço a matrícula de um aluno, que quem mais fala é o pai, praticamente o aluno não diz nada. Depois o aluno vem falar comigo sobre isso, na verdade ele tem dúvidas sobre prosseguir no curso. Sobre a política e os políticos, por natureza, sou uma pessoa mais crítica. Sobre o cargo de gestão, acho que todo professor do curso deveria exercer a coordenação para ter uma ideia de como tudo funciona, sobre a pressão que é exercida sobre o professor que ocupa a cadeira de coordenador do curso. Minha visão agora além da sala de aula é que estou junto à Pro-Reitoria desenvolvendo um projeto de pesquisa, sendo meu objetivo fazer pesquisa, fazer extensão, capacitar os alunos do curso, e trazer os alunos para mais próximos do mercado. É essa que é a minha missão enquanto docente.

ENTREVISTA NARRATIVA Nº 03

Realizada dia 10/06/2019, às 10:00, no gabinete de professores do Bloco do Curso de Engenharia Elétrica / CT. Tempo de gravação: parte 01- 31:19 minutos; parte 02- 03:25 minutos: transcrição: 8 páginas.

Entrevistado: **Rafael Rocha Matias**

Graduação: Engenharia Elétrica - UFCG/2004

Doutorado: Processamento de Energia- UFCG/ 2012

Ano de Ingresso UFPI: 2010

Tempo de docência Ensino Superior: 9 anos

Cursos que ministrou disciplinas: Engenharia de Elétrica, Engenharia Civil e Arquitetura e Urbanismo

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA NARRATIVA Nº 03

Ingressei na UFPI no mês de janeiro do ano de 2010 através de Concurso Público para Docentes realizado em 2009. Em 2010 eu comecei a ministrar disciplinas específicas em eletricidade, a disciplina Instalações Elétricas para o curso de Arquitetura e Urbanismo daquele semestre de 2010.1, sendo a primeira disciplina Materiais Elétricos para o curso de Engenharia Elétrica. Então, de lá para cá, sempre ministrei disciplinas do Curso de Elétrica, também para Arquitetura e Urbanismo e Engenharia Civil. Ao longo desses anos fui Coordenador do Curso de Engenharia Elétrica, por um tempo transitório, participei do NDE (Núcleo Docente Estruturante), quando tivemos a oportunidade de reformar a matriz curricular do curso de Engenharia Elétrica por duas vezes. Estamos na segunda reforma do curso desde que entrei aqui no Centro de Tecnologia - CT, reformulação esta que entrou em vigor agora no semestre passado, 2018.2. Além disso, faço parte da gestão administrativa ocupando o cargo de Vice-Diretor do CT já em segundo mandato. *Como foi sua experiência de primeiro dia de aula? R:* do ponto vista do conteúdo, aquela regra de praxe: preparar o Plano de Curso e planos de aulas. Como à época, era a primeira vez que aquela disciplina estava sendo ministrada, deu um trabalho a mais. Mas era uma disciplina que havia cursado em minha graduação, então o que é que a gente faz? Faz o processo de imitação. Lembrar de como o professor da disciplina ensinou, a forma que ele mostrou o conteúdo e aí a gente vai imitando. Vai-se adaptando no transcorrer da própria aula, aprendendo na prática com o andamento da disciplina. Esse modelo que eu adotei como professor era o de provocar o aluno colocando problemas. Colocava uma determinada situação e a partir daí, começava a criar alternativas de perguntas, tipo: o que vocês acham que vai acontecer? E a partir dessa provocação ia construindo a aula. Também a gente sabe que em nossos modelos de profissionais não comportam apenas professores brilhantes. Sabemos que existem professores que não estão à altura de exercer a função que ocupam. No entanto, não é porque, às vezes você tira uma nota baixa em uma disciplina, que signifique que o professor é ruim. Às vezes o professor é excelente! Acontece essa coisa meio paradoxal. Qualifico entre os piores professores, aqueles que fazem uma aula com uma exposição “jogada” do

conteúdo. Coloca o conteúdo de qualquer forma, e, não provoca o aluno, ou sequer se importava com o aluno no sentido de saber se ele estava aprendendo ou não. Professor do tipo: vou ministrar aqui algum conteúdo para o aluno tirar nota nove ou dez, assim saírem de minha frente. Infelizmente existem professores assim que adotam essa postura equivocada. Ainda bem que são “pontos fora da curva”, felizmente. A grande maioria dos professores que eu tive em minha graduação, não procediam assim, foram bons professores. Fico muito feliz de ter tido a oportunidade de cursar uma faculdade que tinha grandes mestres, professores na verdadeira essência da palavra. *Em que momento sentiu despertar a vocação para o exercício da docência?* R: Em minha família, minha mãe é pedagoga, minhas tias são pedagogas, minha irmã sempre foi envolvida com licenciatura e desde cedo, na adolescência ainda, já ministrava aulas. E eu particularmente, sempre gostei de explicar como é que as coisas funcionam. Tanto que nas brincadeiras junto a meus colegas estudantes, gostava de Física e de explicar como as experiências funcionavam. Quando estudava no ensino médio, minha turma de estudos tinha o desafio de procurar um problema e quem resolvesse tinha o compromisso de explicar a solução para os outros. E aí, antes de chegar na UFPI, tive duas experiências interessantes. Uma delas foi um desafio bem difícil que foi dar aulas em um curso de Inglês para jovens e adultos, deles até que já haviam passado mais de vinte anos sem estudar. Um desafio bem interessante. Pessoas que tinham idade para ser meus pais! A gente conversava muito, e durante essas conversas, aproveitava para ir colocando palavras em inglês para eles irem estudando. Foi uma ótima experiência de atividade como professor. Mas a experiência mais marcante do ponto de vista pedagógico, foi quando trabalhei no Instituto Federal na cidade de Parnaíba. Lá era aula de ensino médio e dar aula no ensino médio é uma experiência bem interessante, pois o aluno é muito mais agitado. Requer controle de sala de aula pelo professor e outras atitudes. Lá eu tive a oportunidade de conviver com professores mais experientes. Conversamos sobre práticas pedagógicas e eles me ensinando a dar aulas, os esquemas de aula, o tom de voz, como abordar um problema no momento certo da aula, como dosar o tempo, falamos sobre avaliação, o planejamento. Aprendi muito no contato com esses professores experientes. *Qual é a sensação de ser avaliado pelo corpo discente?* R: Quanto a avaliação de nossa atuação em sala de aula pelo discente, acho fundamental para o processo ensino aprendizagem. Acredito que esse tipo de avaliação deva ser aperfeiçoado cada vez mais. Você pergunta aos alunos como está seu curso, o que eles querem ver, como está o tipo de avaliação. Mas para o aluno responder em sua presença isso fica difícil, ele fica um pouco intimidado, não é todo aluno que responde. Houve um semestre que eu disse até para incentivá-los – quem quiser pode colocar um bilhete por baixo da porta de meu gabinete, e pode dizer o que quiser, falar mal, se for o caso, deem sugestões, tipo professor faça isso, faça aquilo. Porque o professor precisa dessa realimentação, para saber onde está errando ou acertando. Apesar de estar a vários semestres ministrando a mesma disciplina, tento fazer minha aula de uma forma diferente a cada semestre. Às vezes, mudo a ordem do conteúdo, altero a forma de colocar algumas questões na prova, para que eu possa, através da avaliação institucional discente que é realizada a cada final de semestre, ver como está o andamento de minha disciplina. Entendo essa avaliação de minha atuação

docente pelo discente, como um sistema de controle, uma medição do que está acontecendo no curso. Aprovo, pois o professor tem que ter essa mediação, porque só a prova em si, não é suficiente para avaliar todo o trabalho docente. Veja bem, você faz o conteúdo, você mesmo elabora a prova e você mesmo aplica, o professor é quem constrói sua própria avaliação. Então é um pouco esquisito isso, de sua atuação docente ser julgada pelo resultado de uma nota final de curso. Porque eu posso fazer uma prova fácil demais, aí todo mundo “se dá bem”, tira nota nove ou dez, concluo- então meu curso foi um sucesso! Ou se faço uma prova mais difícil e toda a turma tira nota baixa, então – o curso foi um desastre! De modo que o nível da nota dessa prova escrita no final, não serve muito como parâmetro de avaliação do trabalho do professor durante todo o curso. Por isso acho importante que o aluno se manifeste sobre o curso através da avaliação discente. Há aquela questão, existem alunos durante que curso se tornam mais próximos do professor, conversam mais, se soltam mais. Tem outros que são mais calados e não falam muito. *Você só trabalha com avaliação escrita?* R: Eu já fiz avaliações de várias formas. A forma que eu achei mais positiva foi fazer um projeto prático e criativo. No primeiro dia de aula, no plano de curso eu informo que eles farão um projeto que envolva o conteúdo e que eles usem a criatividade e desenvolvam da maneira que quiserem. Mas, é claro dentro do conteúdo e com acompanhamento do professor. Eles desenvolvem essa tarefa porém antes da apresentação final apresentam a proposta para minha aprovação e acompanhamento. Esse modelo de avaliação é muito importante porque envolve um aspecto prático de engenharia, motiva o aluno, pois eles vão atrás de alguma coisa que eles gostariam de fazer e isso os torna motivados e interessados. Quanto à avaliação escrita, hoje, eu gostaria até de abandonar, mas a universidade não permite ainda. Em meu entendimento para o curso de engenharia uma avaliação completamente prática seria a ideal. Se eu proponho ao aluno apresentar um circuito, onde ele faz de modo correto criativo e da maneira que ele quiser, OK! Nota dez e pronto. Isso é engenharia. É claro que em algumas disciplinas requerem provas escritas porque são disciplinas mais teóricas. Então, tento sempre intercalar um conteúdo prático e um teórico. Por outro lado, temos que ter cuidado com a opção do projeto em função da carga horária da disciplina, caso contrário chega-se ao final do semestre e o aluno quer concluir o projeto de qualquer jeito. Então às vezes não é conveniente esse tipo de trabalho. Além do mais é fundamental o acompanhamento do aluno pelo professor que necessita dar essa orientação. Atualmente faço três avaliações: duas avaliações escritas e uma ‘avaliação continuada’. A avaliação continuada constitui-se de avaliações surpresa com valores pequenos de um ponto ou meio ponto, para que o aluno fique sempre estudando o conteúdo da disciplina. A intenção é que o aluno estude no transcurso de todo o curso e não somente às vésperas da prova. *E sobre a gestão universitária?* R: é aquela regra geral, em que você tem que analisar um problema de vários ângulos para entender melhor esse problema. Então a atividade docente é o teu problema. Quando você vai olhar para a atividade docente de vários ângulos diferentes, começa a entender melhor o que é a profissão docente. Dentro da universidade temos a sala de aula e todo o trabalho de gestão para poder fazer com que aquela sala de aula esteja pronta e disponível para que o processo de ensino aprendizagem possa ocorrer. O professor precisa estar lá; o aluno precisa

estar matriculado; todo o processo precisa funcionar. De modo que quando você está na atividade de gestão tem o desafio que é ajustar a vida do professor para que ele chegue da melhor forma possível à sala de aula. Então é ver o problema do ensino de um outro ângulo. Essa experiência [gestão] me ajudou a crescer enquanto docente pois quando você está na sala de aula e percebe alguns problemas estruturais, pode imaginar o trabalho que o gestor está tendo para que tudo funcione bem. Então à medida que você participa da gestão começa a perceber esse tipo de problema com outros olhos. Digo sempre a meus alunos – ser engenheiro é identificar o problema e encontrar a solução. Assim, quando você passou pela atividade de gestão você começa a ter, digamos, uma tolerância maior com esses pequenos problemas, por entender que isso acontece não por má vontade do gestor. Acontece por uma série de pequenos empecilhos: a legislação; às vezes por carência de funcionários. De modo que a experiência em atuar na gestão faz com que o professor ganhe maturidade para entender melhor como funciona a universidade. Nessa parte de gestão quando trabalhamos com o PPC (Projeto Pedagógico do Curso), essas coisas vão se unindo, porque o PPC é uma atividade de gestão docente completamente integrada. Ou seja, o PPC é um documento, uma regra geral de como o curso deve funcionar. E quando você está na gestão conhece as leis, as normas, conhecendo a razão de ser das coisas. É um aprendizado valioso no crescimento profissional do docente. *Qual a comparação entre suas aulas do início da profissão e as ministradas hoje?* R: sempre tem diferença! No entanto, do ponto de vista estrutural da universidade nós mantivemos o padrão. Quando nós chegamos aqui no CT, eram salas confortáveis, ar condicionado, data show, quadro branco e pincel. Essa mesma estrutura se manteve até os dias atuais. Equipamentos quebrados foram substituídos, de modo que do ponto de vista estrutural a qualidade continua boa. Do ponto de vista pessoal de minha profissão em si, é difícil a gente se auto avaliar, porque a gente não está do outro lado da ponta. Para saber se a aula está melhorando ou não. Eu acho que está melhorando sim! Mas eu costumo dizer para os alunos que aula não é só o professor, os alunos são grandes partícipes na construção de uma boa aula. Os alunos do ano de 2010 quando eu iniciei na UFPI, tinham um comportamento um pouco diferente dos alunos agora de 2019. Não sei o que está acontecendo, quero deixar isso registrado, eu acho que o aluno de 2010 provocava mais o professor durante a aula, o aluno te instigava mais. Já o aluno de 2019 é mais passivo, ele fica mais esperando que o professor o provoque. Essa atitude passiva me incomoda. Por exemplo, em 2010 tinha um aluno na turma que ficava calado o tempo todo. Era como se o professor explicasse e ele já tivesse entendido tudo, já sabia de tudo. Eu disse- porque você é tão calado? Ele respondeu, porque eu já sei esse assunto que o senhor explicou. Então eu disse- então pergunta, macho! Porque aí a gente avança para um nível mais acima, elevando também o nível da turma toda. Não estou dizendo que os alunos são ruins ou melhores não, pois hoje a gente tem excelentes alunos. Mas essa postura passiva é ruim para o ensino, a postura do aluno sempre tem que ser provocadora. Hoje eu entendo melhor que a função do professor não é apenas transmitir o conteúdo em sala de aula, mas conscientizar o aluno para que ele se torne estudante no sentido de aprender a estudar para além da sala de aula. *Porque você escolheu a docência?* R: Eu não sei se escolhi a docência ou se fui escolhido

por ela. Porque as coisas foram acontecendo de forma meio que natural. Nunca pensei em ser professor durante minha graduação. Sempre pensei em atuar em empresas, no “chão de fábrica”. Ficar projetando, tenho muito essa visão prática, sou muito de laboratório. Gostaria muito que minha aula fosse toda prática desenvolvida em laboratório. Toda disciplina minha eu penso, eu modelo para ser dada em laboratório. Mas existem limitações do tipo número de equipamentos, espaço físico, pois não tem como você dar acompanhamento para uma turma de trinta, quarenta alunos ao mesmo tempo no laboratório. Quando eu terminei a graduação, lembro de uma conversa que tive com um amigo, sobre a possibilidade de ir ou não para o mestrado. E ficamos considerando os prós e os contras, e aí fomos nos aconselhar com um professor, e ele disse- vou fazer uma pergunta bem simples: vocês querem fazer o mestrado? Respondemos que sim e fizemos nossas justificativas. Ele disse: então façam logo! Porque o mestrado é um ano ou dois, no máximo. E se vocês saírem para o mercado de trabalho agora, dificilmente retornam à sala de aula. E fazendo o mestrado, você vai para o mercado de trabalho mais qualificado, você ainda estará jovem e, certamente o mercado de trabalho ainda estará aquecido. De modo que a gente entrou no mestrado. Durante o mestrado começamos a ter uma visão da pesquisa em si, mudou o foco. Durante a graduação, o engenheiro pensa naquilo que está posto e manipula. Ou seja, ir montando aqueles ‘bloquinhos’. No mestrado, a gente pensa em ‘criar’ os ‘bloquinhos’, é uma nova perspectiva. Foi aí, então que comecei a despertar o desejo de ser pesquisador. Sensação que se ampliou, posteriormente ao cursar doutorado. E a conclusão de que a melhor forma de você continuar pesquisando e ir para uma instituição de ensino e pesquisa, porque você dá continuidade à carreira. Mas eu nunca pensei que seria bom professor, ou algo desse tipo, as coisas foram acontecendo. E quando cheguei na atividade docente, com essa minha curiosidade e vontade de fazer o melhor de modo a despertar o interesse dos alunos e conhecê-los, lembrei quando dava aula em Parnaíba quando havia aluno com deficiência de toda ordem: seja de matérias como matemática, física, até na estrutura familiar, pois alguns deles não possuíam no ambiente familiar sequer as condições mínimas de um local adequado para estudos. Experiências que vamos vivenciando no percurso da docência. E aí as coisas foram acontecendo naturalmente, depois de certo tempo você passa a gostar da profissão, não sem antes ser avaliado. A avaliação funciona como uma realimentação de sua atuação como professor. Porque se a gente tiver sido mal avaliada como docente, aí você começa a se questionar- então meu lugar não é aqui! Porém, se os alunos que estão lá na ponta do aprendizado estão dizendo que entenderam tua aula e começam a te elogiar, então você vai se empolgando com a profissão. Na verdade, eu não planejei ser professor, gradualmente a docência foi acontecendo. *Qual sua relação com seus pares?* R: Acho que a melhor parte são os colegas professores. O que mais nos motiva a trabalhar é o ambiente de trabalho. Os colegas de profissão realmente são pessoas que tem aquela “pegada” profissional como poucos. São pessoas amigas, honestas, decentes, isso mantém tranquilo o ambiente. É claro, que às vezes ocorre uma situação “fora da curva”, mas é exceção. Costumo dizer que vida boa não é aquela sem problemas, mas aquela que diante do problema, você a resolve adequadamente. Aqui no Departamento há um relacionamento cordial e positivo

entre os professores. Discutimos problemas comuns de nossas disciplinas, tipo: avaliação, comportamento da turma, planejamento, combinamos datas, etc. Chamamos isso de “diálogo de bastidores” para que as coisas aconteçam de forma mais natural em nossas ações docentes. Entendo que o professor não pode ficar isolado, cada um em seu gabinete, por isso há uma interação boa entre nós. Um problema que estamos enfrentando hoje é que o curso cresce e o número de professores se mantém constante. Temos o curso de mestrado, precisamos aumentar a pesquisa, projetos de extensão. Então as pessoas começam a ficar mais envolvidas, e a gente acaba perdendo o contato. Nesse sentido, perdemos um pouco as parcerias, mas o ambiente é fantástico aqui. *O curso de mestrado em Elétrica foi o pioneiro no CT, qual o segredo desse sucesso?* R: O sucesso aqui tem nome e sobrenome: chama-se Prof Otacílio Almeida! (rsrsrs). O Prof Otacílio é o sucesso do Curso de Mestrado de Elétrica do Centro de Tecnologia. Ele é um professor bem experiente, que trabalhava em um curso de mestrado em Fortaleza-CE. No início do curso, conversando com o Prof Zurita, ele disse – a única forma da gente conseguir manter profissionais de qualidade, é se abrirmos um curso de mestrado. Pois o profissional de qualidade sempre vem com a ideia de fazer pesquisa. Se não tivermos um curso de mestrado, o “cara” vem, passa um ou dois anos aqui e depois vai embora. De modo que tivemos essa grata providência que o Prof Otacílio pediu transferência para a UFPI, para o CT. Ele havia sido professor de alguns colegas que elogiavam muito seu empenho e competência, e quando chegou ele disse – vamos abrir um mestrado. Colocamos no Planejamento Estratégico do Curso para os próximos quatro anos, é claro que nem tudo são flores, mas na segunda tentativa conseguimos implantar o curso de mestrado. Mudou totalmente o cenário do CT e para o curso de graduação em Elétrica. Para o aluno então, é importantíssimo, pois abriu-se uma janela maior de oportunidades. Tem aluno que é vocacionado realmente a fazer essa atividade de mestrado, há casos de alunos que iniciam aqui e depois vão para outras instituições. O curso de mestrado motiva o aluno de graduação, e o professor que dá aula no mestrado também ministra disciplinas na graduação, logo a aula tem outro nível, melhorando sensivelmente a motivação do alunado. Agora vivenciamos a seguinte situação: aprovamos o curso de mestrado, aumentamos a carga de trabalho, tanto da atividade docente quanto da atividade de pesquisa, no entanto não aumentamos o número de contratação de docentes. Paralelo a isso, precisamos qualificar nossos professores, por exemplo, temos professores afastados para concluir o doutorado, é o caso da Profa Fabíola e o Prof Wellington, sem contar o Prof Marco Zurita que se encontra na França para o Pós-Doutorado. E os professores que estão aqui tem que cobrir essas lacunas deixadas por esses excelentes professores. *E o doutorado, ainda está na pauta do CT?* R: Está sim, toda vez que a gente alcança um nível, quer subir o próximo degrau para atingir um nível mais alto. O doutorado já está em nosso Planejamento Estratégico, até porque a CAPES exige um nível de pontuação em produção acadêmica e temos que manter esse padrão durante os próximos anos e pleitearmos a abertura do curso de doutorado. Tudo a seu tempo. Hoje o curso de mestrado está trazendo muita gente para dentro dele que não é de nosso departamento. Já temos gente da UESPI, professores da Computação etc, o curso de mestrado está crescendo, a ideia é que se torne uma vitrine para o curso

melhorando nossa graduação. *Vamos falar de política no CT/ UFPI? R:* As ações implementadas pelo gestor têm a ver com a política que quer para os destinos do Centro de Tecnologia. A forma de gerir concorre com uma gestão mais descentralizada, compartilhada, onde as chefias de cursos e os departamentos, que são os segmentos executores no processo de atuação direta e estão em contato com o que ocorre na sala de aula. Por terem uma percepção melhor da realidade do dia a dia do Centro, devem repassar essas impressões para a direção do Centro dentro de uma política de compartilhamento e de crescimento do todo. E a Direção do Centro por sua vez, deve que ouvir e acatar essas informações para que possa elaborar seu Planejamento Estratégico fazendo com que a evolução em todos os segmentos ligados ao Centro de Tecnologia ocorra. Por outro lado, para atender às determinações e requisitos legais que a Administração Superior exige, a Direção do Centro tem que provocar e cobrar os departamentos e coordenações no alinhamento das ações. Então, é uma via de mão dupla: as coordenações provocam a Direção para que se tenha modificações com resultados, como por exemplo, mais equipamentos, material didático etc, e a Direção cobra através de indicadores como o número de participantes em iniciação científica, número de projetos de extensão submetidos, essas, e outras cobranças a Direção do Centro tem que fazer. É a política de eficiência e controle das ações. Uma boa política de gestão consiste em dialogar, fazer com que as coisas do Centro aconteçam em harmonia. Harmonia essa, que tem que ser compartilhada com a Administração Superior também. Atualmente a política de despesas na UFPI, caminha na direção de que se tenha uma descentralização do orçamento da universidade. O orçamento não será decidido só pela reitoria, mas compartilhada com os Centros de Ensino da UFPI. Cada unidade de ensino terá sua cota de recursos que será administrada com autonomia por cada um. Este modelo de administrar levando as decisões financeiras para o âmbito local, pressupõe compromisso e responsabilidade de todos e ganha força a ideia de representatividade e fortalecimento dos membros do Centro de Tecnologia junto à comunidade da UFPI.

ENTREVISTA NARRATIVA Nº 04

Realizada dia 13/06/2019, às 10:00; local: residência do entrevistado; tempo de gravação: 29:37 minutos; transcrição: 6 páginas.

Entrevistado: **José Geraldo de Oliveira Ferro**

Graduação: Engenharia Civil – Escola de Engenharia do Maranhão-EEM / 1973

Mestrado: Geotecnia – UFPB/1976

Ano de Ingresso UFPI: 1978

Ano de desligamento UFPI: 1999

Tempo de docência na UFPI: 22 anos

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA NARRATIVA Nº 04

Minha vida na atividade docente começou bem antes de meu ingresso na UFPI. Antes de terminar o curso de Engenharia Civil na Escola de Engenharia do

Maranhão - EEM, fui professor de 'cursinho' em São Luís –MA no curso preparatório para vestibular de engenharia, pois o Curso de Graduação em Engenharia Civil havia sido recém iniciado no Maranhão, e eu, estudante de engenharia que era, fui convidado a ser professor do Curso Intensivo para Engenharia- CIPE. Depois de formado, fui trabalhar no Governo do Estado do Maranhão, cujo emprego durou apenas uma semana, porque o Diretor da EEM, na qual eu havia me formado achou, me impôs até, que eu devia fazer um mestrado. Assim foi feito. Conclui a graduação, a formatura foi no dia 11 de dezembro de 1973, trabalhei no Governo até dia 20 de dezembro, e quando foi dia 30 de dezembro deste mesmo ano fui para Campina Grande na Paraíba fazer o Curso de Mestrado, chegando na cidade dia 1º de janeiro de 1974. Iniciado o mestrado, tive como professor orientador da dissertação o Prof Joe Cabrera, inglês naturalizado, na verdade ele era boliviano, professor da Universidade de Leeds. Ele achou, impôs também, que eu fosse professor do curso de graduação em engenharia na UFPB, fui professor desde 1975, então eu tinha vinte e sete anos, e na turma tinha aluno mais velho do que eu. Era aula para alunos do quinto ano de engenharia na disciplina de minha especialidade que era Pavimentação. Fiquei como professor da UFPB até concluir o mestrado em 1976. Voltei para a cidade de São Luís no Maranhão para ser professor da Escola de Engenharia, da qual eu era egresso. Aqui na cidade de Teresina, no Piauí, eu estive para ministrar um curso para o antigo Instituto de Pesquisas Rodoviárias - IPR, tendo em vista que eu era o único engenheiro credenciado pelo IPR nos Estados do Piauí e Maranhão. Porque naquela época, ninguém queria fazer mestrado, não porque não quisesse enfrentar as dificuldades do curso, mas no Brasil estávamos vivendo o auge do 'milagre brasileiro', com o Presidente da República Garrastazu Médici tendo à frente do Ministério do Planejamento o economista Delfim Neto. Naquele momento a engenharia era, como ainda é, uma profissão muito valorizada e o mercado de trabalho absorvia logo o profissional engenheiro. Para se ter uma ideia, na turma de mestrado iniciamos com quarenta mestrandos e apenas oito alunos concluímos. Não por conta da dificuldade do curso, mas em razão das empresas irem 'buscar' os engenheiros lá para empregar. Mas eu tinha um compromisso com a Escola de Engenharia do Maranhão que era quem estava me patrocinando, fiquei até o final do mestrado, inclusive como professor da UFPB. E, como era meu compromisso, após concluir o curso voltei para São Luís. Quando estive em Teresina para dar o curso pelo IPR, tive contato com o Prof Rafael-Victor do Rego Monteiro, na ocasião Coordenador de Tecnologia da UFPI, à época, não era Centro de Tecnologia ainda. Funcionavam juntas as Coordenações de Ciências Agrárias, cujo responsável era o Prof Antônio Manoel Castelo Branco Filho e a Coordenação de Tecnologia. Depois é que houve o desmembramento das coordenações dando origem aos dois Centros de Ensino, o Centro de Ciências Agrárias- CCA e o Centro de Tecnologia- CT. Como o curso de Engenharia Civil do CT estava incipiente ainda, pois estava em fase de implantação de períodos iniciais com as disciplinas básicas, de Matemática, Física, etc, o curso funcionava praticamente no Centro de Ciências da Natureza- CCN. E quando foi para realmente funcionar com as disciplinas específicas do curso já no Centro de Tecnologia, recebi o convite para participar da equipe de professores do CT/UFPI. Ocorre, que em São Luís eu tinha minha vida estabilizada, minha esposa, inclusive, era professora do

Centro de Educação do Maranhão- CEMA, a Televisão Educativa e uma das condições que propus para aceitar o convite, era que ela também fosse contratada. Isso não foi possível naquela ocasião, então eu não aceitei. Posteriormente, em junho de 1978, fui novamente convidado, desta feita dentro das condições favoráveis. Então eu aceitei. Foi assim meu ingresso no Centro de Tecnologia. Fui professor da primeira turma de Engenharia Civil da UFPI, e lá se vão alguma coisa como quatro décadas! Recordo que naquela época os alunos tinham um amor muito grande ao estudo, à profissão. Tanto que nossos alunos daquela turma, sem exceção, todos foram bem-sucedidos na profissão. Não recordo de nenhum aluno que tenha sido malfadado ou fracassado na profissão de engenharia. Hoje o Diretor do Centro de Ciências da Educação – CCE, Prof. Dr Luís Carlos Sales é egresso daquela primeira turma. Foi dessa turma o Sebastião de Deus o Francisco Rodrigues (o Chico Leitoa), que foram prefeitos da vizinha cidade de Timon - MA. O Odival Andrade, prefeito de Piri-piri- PI, é também dessa turma, todos bem-sucedidos. Fato relevante aconteceu na formatura desses primeiros engenheiros da UFPI. Naquela época o então Reitor, de saudosa memória, Prof José Camillo da Silveira Filho, como uma forma de homenagear a turma, contratou os três primeiros colocados. Cabendo ao Odival Andrade e a Dacia Ibiapino, contratados como engenheiros e Pedro Marwell como professor do CT. A Eng^a Dacia e o Eng^o Odival foram lotados na Divisão de Projetos e Obras- DIPRO, cujo responsável era o arquiteto Ronaldo Marques. *Como eram sus primeiras aulas?* R: Quanto às aulas que se davam no início (1978), trabalhávamos ainda, na preparação de 'transparências' para nossas aulas, quando saí em 1999 para cá é que os recursos didáticos andaram muito rápido. Naquele período não recordo de diferenças marcantes que possam ser destacados como relevantes. *Que a contribuição a sua atuação profissional trouxe para a sala de aula?* R: A minha vida enquanto profissional liberal foi muito tardia no sentido de que, me tornei mais liberal no final de minha carreira docente. Porque eu iniciei realmente como docente e nunca tive outra atividade fora dela. A não ser na própria UFPI, quando o Reitor Prof Camillo, uma figura muito importante para a UFPI e, em minha vida profissional também. Quando eu cheguei em 1978. O 'caminho' que levava à universidade era uma estreita estrada de seis metros de largura e o Prof Camillo conseguiu uma verba para fazer toda essa infraestrutura que hoje temos no Campus da Ininga, que foi construída em 1979, 1980 por aí. A UFPI contratou uma empresa de engenharia para executar os serviços e a DIPRO, que era encarregada de fazer a fiscalização, chegou através de ser diretor Arq. Ronaldo Marques, e disse ao Prof Camillo que era necessária a contratação de uma empresa para assessoria de fiscalização das obras, porque nos quadros da DIPRO não havia estrutura para esse acompanhamento. O Prof Camillo disse- Eu não vou contratar ninguém para fazer a fiscalização, porque eu formo bons engenheiros. Então, se eu formo bons engenheiros, em nossos quadros de professores tem que ter os melhores. Então eu fui chamado a participar, como coordenador da equipe da fiscalização, composta também por outros colegas do CT e engenheiros da DIPRO, de toda essa obra de infraestrutura do Campus Universitário da UFPI. De modo que iniciei de alguma forma como profissional da área de engenharia na prática mesmo, a partir daquele momento. Até então, eu era professor formado com mestrado, aliás, o primeiro

mestre com esse título aqui na região do Piauí e Maranhão. Então o Prof Camillo disse que nós seríamos consultores fiscais da obra. E foi assim que eu fui ser o chefe da fiscalização e construção de infraestrutura da universidade, sob a coordenação da DIPRO. Após essa participação eu voltei para a sala de aula. Embora tendo me aposentado em 1999, eu me afastei em 1993, quando recebi o convite para participar da equipe do Prof Wall Ferraz, eleito prefeito de Teresina em terceiro mandato, para ocupar o cargo de Diretor Técnico da Empresa Teresinense de Desenvolvimento Urbano - ETURB. Após a prematura morte do Prof Wall, passei a ser o Presidente da ETURB, em virtude do Presidente da empresa, arquiteto João Alberto Monteiro ter sido deslocado para ser Secretário de Planejamento da PMT. Eu assumi como Presidente da ETURB, permanecendo como tal até o final do mandato do então Prefeito Francisco Gerardo e fiquei na Prefeitura até o ano de 2005, assumindo a Secretaria de Transportes que se transformou depois em Superintendência Municipal de Transportes e Trânsito - STRANS.

Qual a contribuição dessa experiência como gestor na PMT, em sua atuação docente? R: Acho que poderia dizer que a contribuição é em sentido contrário. A minha vida de professor foi quem me conduziu por esses caminhos. Foi minha atuação como professor que me levou a receber o convite para trabalhar na Prefeitura e ser Secretário do Município de Teresina. Pois como eu tinha conhecimento técnico razoavelmente embasado, sólido, lá na PMT eu pude pôr em prática muitos conhecimentos que eu tinha na teoria, mas não tinha ainda posto na prática por conta de minha própria situação de professor, que não permitia isso. Então, eu acho que a vida docente me deu muita facilidade no exercício de minha função de Secretário que exerci durante todo esse tempo.

E sua atuação nos laboratórios do CT? R: Realmente, pelo fato de ter chegado aqui nos primórdios do curso de engenharia civil, eu tive essa responsabilidade, inclusive, montar muita coisa de laboratório na universidade na parte de engenharia, especificamente na parte de solos. Então, O Laboratório de Solos do antigo Centro de Tecnologia, quando funcionava nos Galpões do SG-11, a “Sibéria”, todo ele foi montado por mim. E era muito gratificante dar aulas na parte prática para aqueles ‘meninos’ estudantes de engenharia. Eu não deixava, aliás nunca deixei, me fazer substituir por laboratorista, porque eu próprio ia dar as minhas aulas práticas. Porque eu achava que era de suma importância para o aluno, não só ver a coisa na prática, mas o porquê daquilo está sendo feito, para que aquilo está sendo feito. Para mim era muito gratificante as aulas práticas de laboratório.

Como era sua avaliação? R: Eu geralmente dividia a avaliação em duas etapas. Uma etapa era a de laboratório. Essa parte era avaliada com base em um relatório que os alunos tinham que fazer relatando todos os passos das atividades práticas. No caso de um ensaio: o aluno tinha que relatar aquele ensaio, não só o relato descritivo simples, mas porquê que ele fez e para que ele fez. O aluno tinha que descrever o ensaio de modo que ele entendesse que o quê ele estava fazendo, não era só uma atividade mecânica. Que aquele ensaio tinha uma finalidade na vida prática dele como futuro engenheiro. E também uma parte teórica que era examinada em uma prova escrita. Uma prova individual onde eu sempre fui muito rigoroso quanto a isso, pois quando o aluno se propõe a ser engenheiro tem que ter responsabilidade, saber o que está fazendo e porque está fazendo. Até porque nossa vida de engenheiro é de tal modo que dizem que o

médico mata um por vez e o engenheiro mata dezenas quando o prédio cai, lá se vão muitas vidas. De modo que eu tinha muito zelo por esse momento de avaliação, era muito cioso disso. Acho que o engenheiro deve levar muito a sério sua formação. *Quais disciplinas você ministrou?* R: Eu sou especialista na área de solos. Então eu dava aula de Fundações, a parte inicial de qualquer construção e na área de rodovias. Eu fui professor ainda em Campina Grande -PB, nos idos de 1976 de Pavimentação. Dei aulas basicamente dessas disciplinas: Mecânica dos Solos, Pavimentação e também de Barragens. *Frequentou algum curso de didática?* R: Eu me apropriei muito da maneira de ser de meu professor, orientador de dissertação de mestrado Prof Joe Cabrera, mas nos primeiros anos do Centro de Tecnologia tivemos um Curso de Didática, uma preparação para atuar em sala de aula ministrada pela Profa Cecília Mendes abordando planejamento de aulas, avaliação, uso de recursos didáticos como elaborar transparências, uso do retroprojeto, uso do quadro. De modo que minha atuação em sala de aula teve muito de minha admiração por esse professor e essas primeiras noções de didática do curso da Profa Cecília Mendes. *E sobre a Política no CT?* R: houve um tempo no Centro de Tecnologia que nós vivíamos uma época em que existia uma hegemonia, uma continuidade na administração do Centro, que em certo momento estava nos incomodando. Mas o Prof Rafael-Victor se perpetuou na Direção do Centro de Tecnologia, o que provoca um desgaste natural. Foi então que nós nos envolvemos com a política do Centro e na época lançamos o nome de um colega para concorrer à Direção do Centro. Nós nunca fomos candidatos a nenhum cargo no CT, mas lançamos o colega engenheiro civil Prof Paulo Henrique Ribbentrop Castelo Branco, que inclusive, não estava em Teresina naquele momento, ele encontrava-se em Fortaleza e o lançamos concorrendo com o Prof Rafael-Victor. O Prof Rafael-Victor naturalmente, em função do tempo de exercício na direção do Centro, e da personalidade dele mesmo, tinha muito domínio sobre o processo de eleição e acabou ganhando a eleição para novamente ser o Diretor do Centro de Tecnologia. *Então é importante a participação do docente na política do Centro?* R: Sim, eu acho que sim. É uma maneira de o docente demonstrar o seu envolvimento com o que acontece em seu Centro. Demonstrar o seu compromisso com seu trabalho, sua profissão. E toda vez que a gente se envolveu em algo dessa natureza, não foi pensando em tirar vantagem própria, mas foi pensando principalmente na melhoria de nossa atividade profissional dentro do CT, que para mim sempre foi muito importante. *Que situação inusitada de sala de aula você participou?* R: Tem um episódio em minha vida docente que me marcou bastante. Porque como eu disse antes, eu sempre achei, e continuo achando, que o engenheiro tem que ter responsabilidade, deve ser bem formado em tudo. Então por conta disso, eu também era muito rigoroso no momento de aplicação de prova. O aluno tinha que saber a matéria, nada de 'pesca'. E uma vez eu peguei um aluno pescando. Com uma 'cola', e eu, açodadamente, pois quando comecei a lecionar tinha vinte e sete anos, um garotão, e, um aluno mais ou menos de minha idade, só que ele dava o dobro de mim em termos de massa corpórea. Fui lá na mesa dele, tomei a prova, o pus para fora de sala de aula e dei nota 'zero' na mesma hora! Esse fato aconteceu em 1976 na UFPB. Eu desconfio que esse dito aluno uma semana depois desse ocorrido, tentou me atropelar. Eu morava em um edifício em Campina Grande

próximo a um supermercado, e um certo dia quando eu ia me dirigindo ao supermercado. Ia caminhando, estava quase alcançando a calçada, quando um carro arrancou de repente se jogando para cima de mim, tentando me atingir. Consegui saltar para a calçada me livrando da investida. Mas desconfio que o motorista que conduzia aquele carro e o aluno da 'nota zero' eram a mesma pessoa.

Você é feliz na profissão docente? R: Eu não tenho motivo algum para me queixar. Eu fui feliz sim! Eu fiz o que gostava, pois eu sempre gostei de estudar e a vida de professor lhe proporciona isso, você não pode deixar de estudar jamais. Sim, eu fui feliz sim, em minha vida de professor.

Agora fique à vontade para concluir Prof Ferro. R: Eu só queria desejar sucesso para seu trabalho de pesquisa, e é claro, que essa nossa conversa, que de alguma forma, estamos fazendo história, vai ficar para sempre registrada. E com o passar dos anos, alguém certamente vai ler esses escritos, saber como é que foi o Centro de Tecnologia da UFPI em seus primórdios e ter a oportunidade de conhecer os personagens que contribuíram para a história do ensino da engenharia no Piauí.

ENTREVISTA NARRATIVA Nº 05

Realizada dia 17/06/2019, às 08:00; local: Laboratório de Fotogrametria - Curso de Engenharia Cartográfica e de Agrimensura, Bloco 05-UFPI; tempo de gravação: 28:18 minutos; transcrição: 5 páginas.

Entrevistado: **Antônio Aderson dos Reis Filho**

Graduação: Engenheiro Cartográfico e de Agrimensura – UFPI/1978

Doutorado: Geografia - Geoprocessamento– UFMG/2012

Ano de Ingresso UFPI: 1984

Tempo de docência na UFPI: 36 anos

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA NARRATIVA Nº 05

Acho que minha identificação com a docência talvez tenha sido pela monitoria que atuei quando fui aluno de graduação na universidade. Esse foi o primeiro contato que tive com a sala de aula, antes de ser formado. Isso talvez tenha me conduzido, me mostrando um caminho que até então eu não havia tido interesse, ou não havia vislumbrado essa possibilidade. A gente pensa ao cursar a universidade em ser um profissional, sair para atuar no mercado de trabalho para trabalhar naquela área profissional. Mas, talvez a monitoria, pois que fui monitor desde os primeiros semestres do curso, lembro do Prof Edgard Carneiro, da Matemática dentre outros, isso talvez tenha me colocado na direção que não tenha sido a inicialmente escolhida. Pois bem, me graduei, depois fui fazer o mestrado na UFPR, quando retornei a Teresina fui trabalhar na Companhia de Desenvolvimento do Piauí-CONDEPI, onde trabalhei por dez anos. Entrei como docente no Centro de Tecnologia da UFPI através de Concurso Público, foi o primeiro Concurso Público, mesmo antes da obrigatoriedade da exigência da Constituição Brasileira de 1988.

Eram vinte e dois inscritos, concorrentes do Piauí, dos vizinhos Estados do Ceará, Maranhão e do Pará. Como era o primeiro concurso veio muita gente de fora do Estado e também atraídos pela possibilidade do bom salário à época. Isso foi no ano de 1984, participaram das provas, quinze ou dezesseis candidatos. Naquela época as provas eram de disciplinas como Cálculo, bem diferente da seleção que é realizada atualmente. Entrei na universidade através desse concurso e fui atuar como professor. Não tinha a habilidade de ser professor no ensino superior. Durante o curso de graduação, ainda como acadêmico a experiência como monitor me abriu os olhos para a docência, de modo que trabalhando como profissional da engenharia cheguei a dar aulas no ensino médio em colégios de Teresina. Lecionei no Colégio Elias Torres e em cursinhos Pré-Vestibulares da capital. Acredito que minha vocação, a origem da docência foi a monitoria, despertada pela monitoria, porque eu nunca me imaginava como professor. Mesmo assim, concluí a graduação e não fui ser professor, fui trabalhar como engenheiro pela CONDEPI, trabalhei em projetos, uma das coisas que gosto bastante, ainda hoje faço projetos de desenvolvimento. Quando abriu esse primeiro Concurso Público para Professor no final do ano de 1983, eu passei e fui contratado em abril de 1984. Como à época eu não era regime de Dedicção Exclusiva, continuei também trabalhando na CONDEPI. Daí comecei a me moldar a ser professor de universidade, até então, achava que ser professor não era muito meu perfil, em decorrência daquela ideia inicial de atuar na área profissional, eu não me via como professor. Mas o tempo foi passando e comecei a me identificar com a docência, a gente vai aprendendo, vai estudando, vai se motivando, vai tomando gosto pelo ato de ensinar, foi uma feliz descoberta. Neste sentido, os alunos são importantes, porque você ensina, mas ao mesmo tempo vai aprendendo muito com eles. Porque você não havia sido preparado para ser professor, nossas matrizes curriculares na graduação em engenharia, não contemplam disciplinas específicas da pedagogia. Portanto, nós nascemos professores a partir do momento que escolhemos exercer a docência com paixão. Então eu acredito que essa decisão contribui para definir meu perfil como professor e comecei a me moldar com a profissão docente deixando um pouco da vida de profissional liberal como engenheiro fora da sala de aula para me dedicar ao magistério. *Qual sua impressão no primeiro dia de aula?* R: como eu já havia ministrado aulas em cursinho e tal...pensei levar aquela experiência para minha primeira aula no ensino superior. Aconteceu no Centro de Tecnologia, nos antigos galpões SG-11, a "Sibéria", assim denominados em virtude de serem os últimos blocos nos limites do *Campus* da UFPI e o impacto foi muito forte. Pensei- ser professor de uma universidade não acontece todo dia- foi um momento impactante! Quanto à aula em si, aconteceu um fato interessante. Quando eu cheguei na metade do tempo previsto para a aula eu observei que já havia dado todo o material que havia preparado! Acho que o desejo de mostrar conteúdo aos alunos, a pressa me traiu. Eu sei que quando chegou na metade do tempo, já tinha dado todo meu assunto! A ansiedade e a expectativa de querer mostrar alguma coisa me fez agir assim. Depois fui refletir sobre essa experiência, para a partir dessa situação de sala de aula melhorar minha prática pedagógica. *E como é sua aula hoje?* R: Acredito que minha aula melhorou (risos), mas é bem diferente o professor daquele primeiro encontro do professor dos dias atuais. Hoje tenho um ritmo, uma cadencia de aula.

A aula é mais uniforme, com maior controle sobre o aluno, já percebo a turma como um todo, a gente vai se envolvendo mais com o aluno, com isso as aulas ficam mais prazerosas. Então não é simplesmente chegar e jogar a matéria da disciplina, como se os alunos e professor fossem robôs prontos para aprender e ensinar. Se juntam professor e alunos nesse processo de ensino aprendizagem, eu diria que é uma avenida de mão dupla. Em minhas aulas hoje eu me vejo muito assim, junto ao aluno, pois continuo aprendendo com eles. Acho que enquanto o professor provoca o aluno ao ponto de ele perguntar, o professor aprende com a resposta, pois para responder, o professor tem que pesquisar ou ter pesquisado. O professor que achar que sabe tudo, ele deixa de pesquisar, deixa de aprender. Acho que minhas aulas de hoje são de um professor que se molda com sua turma, um professor que tenta interagir com os alunos. Quando eu vejo a turma mais interessada, a gente avança mais, quando a turma é um pouco menos interessada a gente diminui o ritmo para acompanhá-los. O importante é o professor estar atento ao que acontece ao seu redor. E a experiência vai lhe dando essa maturidade para desenvolver essas situações de sala de aula. Acredito que minhas aulas são melhores hoje. *E como é sua avaliação?* R: Continuo na forma tradicional de avaliar. As disciplinas que leciono, umas um pouco mais diferentes que outras, mas guardando uma certa semelhança, sempre adoto o modo tradicional de avaliar. Provas escritas com cálculos com perguntas, provas práticas de instrumentos, pois trabalho com fotogrametria, então avalio o uso de instrumentos, tem computação. Adoto também, uma forma de avaliar qualitativamente observando no aluno aquele que é mais interessado, aquele que se integra mais à turma, deixo um ponto para essa parte da avaliação. Concluindo: prova escrita com cálculos; prova prática de instrumentos e qualitativo. *Você teve curso de didática?* R: Tive um curso fora da universidade, não necessariamente de didática, mas ajudou. Formou-se uma turma de uns dez professores daqui do CT e fomos fazer um curso para melhorar a oratória e comunicação com o público. Foi um curso voltado para pessoas que trabalhavam com o público e isso ajudou bastante. Nós percebemos a importância de técnicas para falar em público e a sala de aula não deixa de ser um público, pequeno, mas é um público. Mas especificamente na área de magistério não fiz. *E o CT de seu tempo de estudante?* R: É até um momento de alegria comentar sobre isso. Nossa turma fez ao final do ano passado uma comemoração de quarenta anos de formados como a primeira turma da então Engenharia de Agrimensura do Centro de Tecnologia da UFPI. A programação constou de viagens, jantares, missa em ação de graças e esse momento de comemoração foi muito importante, pois relembramos de como nós entramos no primeiro período de curso. Aqueles primeiros anos de CT, nós de Engenharia de Agrimensura, único curso pleno, e inclusive, permanecendo até os dias de hoje, uma vez que os outros eram cursos de tecnólogos de curta duração (Construção Civil, Administração Rural e Bovinocultura). E pelo fato de sermos a primeira turma quando iniciamos em 1975, a gente se integrou mais. Começamos o curso juntamente com a criação do CT, e era como se fosse um curso seriado, não funcionava como sistema de créditos, onde cada aluno pode pagar a disciplina que quiser. Então todos os períodos nós estávamos sempre juntos em todas as disciplinas, a turma toda. Dessa turma alguns entraram como professor da universidade via CT, o Prof José Matias Filho, Prof José Lincoln de Sousa

Meneses, Prof Rogério de Carvalho Veras, posteriormente foi contratado. Hoje a gente olhando como se em um retrovisor, recorda dos professores da época, bem novos, cara de meninos ainda, as fotografias nos revelam isso. O Prof José Geraldo de O. Ferro, o Prof Rafael-Victor C do Rego Monteiro, Prof Djalma Veloso Filho, Prof Romulo G Castelo Branco, Prof Antônio Manoel G A Castelo Branco Filho, Prof Wilson Martins de Sousa, Prof Edgard Carneiro Machado e outros, todos jovens, bastante jovens, professores em início de carreira. Sentíamos neles também aquele início de profissão, colocamos até um apelido no Prof Djalma de “Fórmula 1”, ele “corria” demais com o conteúdo da disciplina! Foram momentos importantes e decisivos em nossas vidas. Era a implantação do Centro de Tecnologia com todos os segmentos iniciando, docentes, discente e administrativos. De modo que foi um prazer sermos “cobaias” nesse processo de nascimento do Centro. *E a participação do professor na gestão na UFPI?* R: Eu não diria que melhora a aula, mas essa experiência nos fez entender melhor a situação do professor na função de gestor. Porque a visão que se tem como professor, é a de cobrar coisas do tipo: porque está faltando energia? Porque está faltando pincel? Porque o laboratório está fechado? Isso porque o professor desconhece que o gestor não tem aquele poder mágico individual, como em um passe de mágica resolver imediatamente as demandas. Há toda um percurso sistematizado e normatizado para as mais diversas demandas da universidade. Eu aprendi isso enquanto gestor, e olhe que tive a oportunidade de ocupar vários cargos de gestão na UFPI; Coordenador de Curso, Chefe de Departamento, Coordenador do Núcleo de Engenharia de Sistemas, Diretor do Núcleo de Processamento de Dados, Pró-Reitor de Extensão. Quer dizer, só não ocupei o cargo de Reitor. As experiências adquiridas no exercício dessas funções me mostraram a realidade da gestão na Administração Superior. Onde eu pude colaborar, evidentemente, em ocupar todos esses espaços, era porque estava dando certo como gestor, caso contrário, teria ocupado apenas o primeiro cargo. Então eu acredito que tenha colaborado e contribuído para o crescimento do CT e da UFPI. Durante o exercício da gestão, eu via mais o lado do professor pelo fato de estar participando dos dois momentos da vida de professor, como gestor e em sua prática na sala de aula. E quando a gente volta para a sala de aula, atuando como professor, entendendo mais como funciona a administração da universidade, se torna mais compreensivo nas cobranças. *E a política universitária?* R: Acho que cada pessoa tem seu pensamento político, seja partidário, política universitária, qualquer um deles. Como acho também, que é interessante participar desse momento político, no entanto vejo a participação de alguns de forma muito intensa, naturalmente dado o perfil de cada um e outros de forma mais recuada. Eu participei de vários momentos políticos na universidade e acho que essa participação contribui na formação do professor quanto ao desenvolvimento de seu senso crítico. E digo mais, aquele Centro que tem pessoas mais politizadas é mais “visto” perante a comunidade universitária. Por outro lado, aquele Centro que adota uma posição mais recuada e pouco participa, torna-se de uma certa forma “invisível”, como se atrás de uma cortina. De modo que quanto maior for a participação e engajamento dos docentes torna o Centro mais “visto” e com maior poder de negociação junto a Administração Superior da Universidade. E o professor envolvido politicamente nas ações do Centro, ele se integra mais ao grupo de docentes, com seus pares.

Acredito que essa participação agrega mais na formação do professor. *Você é feliz como professor?* R: Eu acredito que sim. Não apenas pelo fato de ser professor, mas entendo que a felicidade comporta seis sentidos, os cinco sentidos: tato, olfato, visão, audição, paladar e o sexto sentido é o amor. Esse sublime sentimento que a gente tem pela vida, pelas pessoas. E isso me faz feliz. E quando a gente escolhe o magistério como opção, definimos um caminho a seguir. Essa escolha considera: talvez a gente não queira ser rico; ser mais importante na vida; ser um empresário; ser um político, mas faz uma opção de seguir uma trajetória de fazer o que gosta. E, diga-se de passagem, a docência foi escolhida durante o percurso, pois nunca imaginei ser professor, mas aos poucos fui me adaptando e gostando do que faço.

Porque o doutoramento? R: Eu me formei muito cedo, com vinte e três anos já era formado e fui fazer o mestrado juntamente com colegas de curso, que já estavam na UFPR, o Prof José Ozildo que já era contratado professor do CT, Prof Lincoln e o Prof Rogério. O Lincoln, Rogério e eu éramos apenas graduados egressos do curso de Engenharia de Agrimensura em 1978. Após o mestrado voltei a Teresina, mas não era professor ainda, passei a ser professor ao ser aprovado em Concurso Público em 1984. Ao entrar na UFPI, comecei a me envolver com a parte administrativa, política da universidade e depois de algum tempo resolvi fazer o doutoramento. Talvez que tenha feito o doutorado mais por uma questão de melhoria salarial, porque de certa forma já estava pensando da aposentadoria. Meu primeiro entendimento, talvez tenha sido a questão financeira. Mas não tenha dúvidas que foi uma experiência enriquecedora, voltar a estudar, agora de uma maneira diferenciada, pois na verdade o professor sempre estuda, só que desta feita de uma maneira mais focada. Foi um *up-grade* em minha vida, abriram-se novos horizontes, novos pensamentos, novas informações, novos aprendizados e novas perspectivas profissionais.

Agora suas considerações finais. R: Quero agradecer o convite em participar desse estudo e a oportunidade de poder colaborar com essa inédita pesquisa de doutoramento cujo relevante tema certamente irá contribuir com a reconstituição da história e memória do ensino da engenharia do CT, da UFPI e do Piauí. Desejo sucesso a seus estudos e estarei à disposição caso necessite de minha colaboração.

ENTREVISTA NARRATIVA Nº 06

Realizada dia 24/06/2019, às 10:00; local: Sala da Diretoria do Centro de Tecnologia/UFPI; tempo de gravação: Parte I - 30:51 minutos; Parte II - 04:55 minutos; transcrição: 8 páginas.

Entrevistada: **Nícia Bezerra Formiga Leite**

Graduação: Arquitetura e Urbanismo- UFPB/1993

Doutorado: Geografia - UFMG/2013

Ano de Ingresso UFPI: 2006

Tempo de docência na UFPI: 13 anos

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA NARRATIVA Nº 06

No início da profissão eu não pensei em ser docente, foi uma grata surpresa para mim essa descoberta, porque quando concluí meu curso de Arquitetura e Urbanismo na UFPB em 1993, pensava inicialmente em ser arquiteta de escritório, realmente trabalhar na vida prática. Foi quando fui para a cidade de Viçosa em Minas Gerais, acompanhando meu esposo e como estava interrompendo um pouco a parte profissional, fui fazer um curso de especialização enquanto ele fazia o doutorado. Digo que ganhei mais do que ele, porque eu cheguei graduada e saí mestra da Universidade Federal de Viçosa em Minas Gerais! Inicialmente fiz um Curso de Especialização em Planejamento Urbano e lá comecei a fazer monitoria nas disciplinas. Comecei a conhecer o lado docente dessa forma, porque, que tinha a chamada Monitoria II, poderia ministrar aulas, isso para alunos em processo de pós-graduação, mesmo sendo especialização já podia entrar como monitora. Depois fiz o Concurso de Professor Substituto da UFV e fui professora por dois anos e foi quando a “mosquinha azul” da docência me picou. Gostei desse outro lado da profissão que eu não conhecia ainda, fiquei fascinada pela docência, isso de que “a gente aprende mais quando ensina”. Realmente comecei a me envolver e passar o conhecimento mesmo que não tivesse ainda o mestrado, mas achei a experiência muito interessante e motivadora. Então essa participação junto aos alunos, a oportunidade de crescer junto com eles, isso me marcou realmente. Então comecei a mudar e vi que precisaria avançar para continuar nessa trajetória e não ficar apenas como professora substituta, teria que me especializar mais. Então fiz o mestrado, também na UFV, mestrado em Engenharia Civil o que me mostrou um outro lado, que sempre gostei muito desde a graduação que me aproximei muito pela parte da engenharia, à época queria até fazer as duas graduações, mas vi que era melhor partir para uma pós-graduação logo, para poder crescer profissionalmente e também continuar no meio acadêmico que me apaixonei a partir da experiência como professora na UFV. Aprendi com os professores de Viçosa, o comprometimento, a responsabilidade que eles demonstravam com os discentes, com seus pares docentes. Isso me motivou ainda mais e fui fazer o mestrado em engenharia na UF-Viçosa. E graças ao mestrado eu consegui entrar na UFPI, porque quando concluí o mestrado, houve um Concurso Público aqui no Centro de Tecnologia-CT, que precisei da qualificação de Mestre. De modo que um ano após concluí o mestrado eu já estava fazendo o concurso aqui na UFPI, para a vaga de professor do Curso de Arquitetura e Urbanismo. Vaga aberta para a disciplina Planejamento Urbano ênfase de minha especialização. O mestrado foi na área de Engenharia Civil, com ênfase em Planejamento Urbano, parte de Geotecnia Ambiental. E no ano de 2006 houve o Concurso da UFPI, obtive êxito e estou a treze anos aqui no “posto” de professor do CT e da UFPI. *E como foi sua primeira aula no CT?* R: Na verdade, fiz um concurso para Professor Substituto aqui no CT antes de fazer o concurso para professor efetivo. O que, aliás, consolidou essa vontade de participar como docente da UFPI, obtive êxito naquela ocasião, mas não pude assumir pelo fato de ter sido professor substituto na UFV e faltavam seis meses para terminar o “período sabático”, prazo exigido pela legislação nesses casos, isso me frustrou um pouco. Nesse interim fiquei como professora no Instituto Camillo Filho e quando houve O Concurso Público para Professor Efetivo em 2006, aí sim eu ingressei no CT. Lembro esse fato, porque fiquei muito feliz quando consegui a

aprovação como professor substituto e conheci as instalações do Centro de Tecnologia, que achei muito interessante e fiquei muito animada em trabalhar em um local assim. Como substituta não consegui, mas entrei como efetivo que é melhor ainda. Sim, eu consigo me lembrar da primeira aula aqui no CT, porque foi engraçado, podemos dizer assim, pois eu passei no concurso para a área de Urbano, minha área mais forte, onde fiz todos meus estudos. Mas a gente sabe que quando entra no Ensino Superior, não assume só uma disciplina, eu peguei também a disciplina Desenho de Observação, que foi minha primeira aula aqui no CT, onde eu não tinha muita experiência nessa área. Isso fez com que antes do início das aulas fosse procurar informações a respeito da disciplina, porque era uma área que eu não tinha estudado recentemente, claro que fiz a disciplina, mas isso foi durante o curso de graduação e não mais tive contato. Então fiquei apreensiva em ministrar uma aula de um conteúdo que não conhecia muito o assunto. Mas procurei o professor que havia ministrado a disciplina no semestre anterior, Prof Francisco Alberto C. Santos que me ajudou bastante, cedeu o material que havia trabalhado nos semestres anteriores e fui me preparar. Comprei livros sobre Desenho de Observação, li a respeito do assunto e quando entrei na sala de aula, a primeira coisa que falei aos alunos foi que não era professora de Desenho de Observação, fui sincera com eles, mas eu ia fazer o possível para que a turma tivesse todo o conteúdo previsto na ementa bem dado, pois havia me preparado para isso. Acho que obtive êxito, pois foi a primeira empatia que tive com os alunos, porque ser sempre sincero é muito bom, é o melhor caminho. Com a sinceridade em dizer que eu era da área de Planejamento, mas que precisava ajudar, colaborar com toda a equipe docente do CT diante da necessidade do Curso de Arquitetura e estava dando minha parcela de contribuição assumindo a disciplina de Desenho de Observação. Eu me tremi muito, porque era um conteúdo que eu não tinha muito domínio, fiquei preocupada, apreensiva. Mas foi bom, ao final tivemos vários trabalhos muito bons, diferenciados mesmos, acho que crescemos juntos, professor e alunos. Essa experiência foi muito marcante e me ajudou também a crescer como docente. E na outra disciplina que ministrei nesse mesmo semestre, que era na parte de Urbano, a gente treme um pouco no início, porque era o primeiro dia de uma longa trajetória docente que se estava iniciando, tendo em vista minha escolha pela docência. Pois como disse no início, quando ainda cursava o mestrado na UFV em que fui picada pela mosca azul da vocação pelo exercício da docência, até então não imaginaria que seria professora, acabou que eu gostei e gosto, e não pretendo fazer outra atividade que não seja ligada à docência. *E sobre seu modo de avaliar?* R: Minha avaliação depende da disciplina que estou ministrando, pois tenho tanto disciplinas teóricas como teórico-práticas e também disciplinas de início e final do Curso de Arquitetura, então eu avalio um pouco diferenciado. A disciplina de início de curso, sou um pouco mais rígida e faço avaliações individuais com provas teóricas, por ser uma disciplina de conteúdo de mais teoria, faço mais provas teóricas, ditas tradicionais e trabalhos. Já nas disciplinas de Planejamento e Projetos de final de curso que os alunos são mais avançados, aplico mais trabalhos. Mantenho uma prova tradicional com a parte teórica para avaliar a individualidade do aluno e depois só avaliações práticas dos trabalhos que eles desenvolvem. Como alunos de final de curso, eles apresentam trabalhos mais complexos, geralmente

trabalhos em equipes. Mas agora estou em processo de mudança de avaliação, na tentativa de mudar um pouco a forma de avaliar. Não só a avaliação em si, como também da forma de ministrar as aulas, porque hoje nós estamos na mesma estrutura pedagógica desde o início do curso e atualmente com as inovações tecnológicas está muito complicado apresentar esse mesmo formato de avaliação e de apresentação de conteúdo. Os alunos já chegam à universidade com certo conhecimento, tem domínio e facilidade de acesso à informação em tempo real, no momento que você está falando ele já consulta o *google* no celular dele, aquele conteúdo que você está expondo. Então encaro a aula de forma diferenciada, hoje o professor tem que ser mais um facilitador do conhecimento, nós professores, temos de adotar uma postura de orientadores; de orientar onde o aluno deve procurar e encontrar a informação, e, o que deve fazer com essa informação. Porque se continuarmos com aquele método pedagógico de apenas transmitir o conhecimento, seremos atropelados por essa nova geração de alunos das novas tecnologias, fruto desse mundo pós-moderno e globalizado que temos que descobrir. De modo que estou começando a fazer algumas modificações na forma pedagógica de agir com esse novo material que a gente tem, essa nova ferramenta que existe dentro de sala de aula que são os *smartphones*. *De que modo a gestão universitária contribui na formação do professor?* R: Eu comecei cedo a atuar na gestão universitária, assim que entrei no CT, com um ano apenas de casa, eu já fui Coordenadora do Curso de Arquitetura e Urbanismo, depois Chefe de Departamento de Construção Civil e Arquitetura e agora estou em segundo mandato como Diretora do Centro de Tecnologia da UFPI. Então essas experiências me ajudaram bastante, principalmente na Coordenação do Curso. Porque na Coordenação você fica mais próximo dos alunos é uma ótima oportunidade de saber o que eles pensam, de conhecer o que eles precisam. Os alunos sempre recorrem à Coordenação, com isso consegui visualizar o que eles sentem como discentes em relação às nossas formas de avaliação, de como ministramos nossas aulas. Eles reclamavam da forma de dar aulas de alguns professores, isso eu fazia uma “ponte” com minha aula comparando minha atuação em sala de aula e tinha então um *feedback* de minha atuação docente. Isso me ajudou bastante a crescer como professora. Então a Coordenação é a atividade de gestão que mais aproxima o professor do aluno e de como a gente precisa se adequar às novas realidades que existem e isso me ajudou como docente, pois comecei a sentir as falhas, ver em que precisava avançar, o que precisava modificar, porque talvez já estivessem saturadas algumas formas pedagógicas e isso eu fui modificando junto com essa gestão de Coordenação. Já na chefia de Departamento, não é tanto assim. Na função de Chefe de Departamento a gente fica mais distante do corpo discente do curso, é mais atendendo as demandas administrativas do Centro e não me ajudou tanto a progredir como professor quanto na Coordenação do Curso. E agora na direção do Centro de Tecnologia, sinto mais significativa a contribuição na formação do professor, pois ‘mistura’ tudo, uma vez que retorna o contato com o corpo discente, já que optamos em fazer uma gestão democrática e participativa. Mantenho sempre aberta a porta da Sala de Diretoria, de modo que os alunos ficam à vontade para vir aqui, conversar, reclamar, e isso tem me ajudado a lidar com essa nova realidade e na interação com nossos discentes. *Qual a importância de sua participação no CAU,*

em sua formação docente? R: Da mesma maneira que eu me reconheço professora e defendo meus pares assim também foi quando participei da implantação do Conselho de Arquitetura e Urbanismo- CAU. Quando entrei no Conselho de Arquitetura, antes mesmo de ser o CAU, eu participei ainda no Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura – CREA, e eu não gostava do CREA. Na verdade, eu não conhecia como funcionava o CREA, então a gente tinha aquela imagem do Conselho apenas para cobrar dos profissionais. E fui ver o outro lado, como as coisas funcionavam no Conselho de Engenharia, pois entendo que antes de falar mal, a gente tem que conhecer, isso é muito importante. Foi um outro conhecimento que agregou mais informações, conhecer melhor a nossa classe profissional, tanto de arquitetos como de engenheiros, saber a importância de existir um Conselho e sua função, isso proporcionou um crescimento em minha profissão docente, pois você pode mostrar aos alunos em sala de aula a importância de Arquitetura ter um Conselho Profissional, isso valoriza o curso. E quando retomou uma antiga aspiração dos arquitetos que era de ter um Conselho Regional independente do CREA, em primeiro momento achei que não seria sensato sair do CREA, entendia que não devíamos propor um Conselho próprio porque nós tínhamos uma força pequena. Achei no início, que os arquitetos não estavam bem organizados para criar um Conselho. Mas fui convencida pelos outros colegas, que a realidade aqui no Piauí era um pouco diferente do resto do país, que ia chegar aqui também essa onda de nova realidade e a gente foi vendo que sim, a ideia ganhava força. Sair do CREA, não seria criar um inimigo, mas somar esforços, era dividir naquele momento para depois somar. Isso me ajudou a pensar dessa forma e vi que sim, que a realidade de termos um Conselho próprio, teríamos mais força como arquitetos urbanistas e também iríamos somar ao CREA, pois seríamos mais um Conselho para batalhar pelo crescimento da cidade, pelo desenvolvimento da área de engenharia e da arquitetura e que não teríamos essa perda maior, pelo contrário. Assim, ajudei na criação do CAU, não fiz parte da primeira diretoria, mas ajudei a criar a chapa de fundação do Conselho de Arquitetura. *E sobre o mestrado do CT? R:* Nosso primeiro mestrado veio de um curso recente, podemos assim dizer, que foi o Curso de Engenharia Elétrica devido a seu corpo docente composto de professores com doutorado. Os outros cursos do CT ainda estavam fazendo a formação de seus profissionais, hoje temos bastante doutores nos cursos mais antigos, mas naquele primeiro momento o Curso de Engenharia Elétrica quando foi formado, devido a exigências de editais de Seleção de Professores que apontava para o doutoramento, fizemos um corpo docente formado de doutores para compor o projeto do mestrado. São profissionais de extrema competência e responsabilidade e eles colocaram no Planejamento Estratégico ter logo um Curso de Pós em nível de mestrado, porque eles reuniam condições para tanto. Em um primeiro momento em que o projeto foi submetido à apreciação do CAPES, estávamos com muita confiança pois o projeto tinha uma associação em convenio com a Universidade Federal do Ceará- UFC, mas naquela oportunidade não obtivemos êxito, porque como o curso de Engenharia Elétrica era muito novo, tivemos mérito na avaliação, mas por não termos formado sequer a primeira turma; não havia um número significativo de orientações de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC; um maior número de alunos em Iniciação Científica, embora

tivéssemos publicações suficientes, a Comissão entendeu que ainda era muito cedo ainda para autorizar o Curso de Mestrado. Passamos mais um ano e nesse ano incrementamos as publicações, aumentamos o número de orientações, avançamos em número tanto de monitorias como de Iniciação Científicas e todos os professores se comprometeram a orientar alunos para a Iniciação Científica, os TCCs dos formandos que já começaram a chegar, e, na segunda oportunidade já tivemos êxito de ser criado o Curso de Mestrado em Engenharia Elétrica do CT. Foi uma vitória muito grande porque o Curso de Elétrica é um curso relativamente novo dentro da UFPI e já consegue fazer um mestrado. E os professores de Engenharia Elétrica já estão pensando em montar um curso de doutorado, já estão se articulando nesse sentido. *E sobre a política universitária, com contribui na formação docente? R:* Apesar de muita gente dizer que se envolver em política não é bom, mas eu digo que a política está sempre presente em nossas vidas. Nós somos políticos todos os dias, então precisamos saber conversar, conhecer para crescer, de modo que participar da política no universo da universidade é importante tanto para a formação pessoal do professor, como também para que você passe seus posicionamentos e atitudes para os discentes. Porque todo professor se torna uma referência para seus alunos. Nós somos formadores de opiniões, somos influenciadores, quer queiramos, quer não. E mesmo que você não perceba, nós professores influenciamos nossos alunos. Então é importante sabermos lidar com a política para saber como agir dentro da sala de aula e passar essas vivências para nossos discentes, porque isso também faz parte do ser docente. Não é só o conhecimento técnico que passamos a nossos alunos, mas de igual forma o conhecimento humano, para quando eles saírem de entre os muros da universidade, saberem que também nós os ensinamos para o cotidiano da vida. Naturalmente eles trazem a formação que adquiriram em casa, mas a gente tem que mostrar todos os lados que o indivíduo possui como cidadão, como pessoa de bem que devemos ser. *Como é ser a primeira mulher Diretora do CT? R:* Interessante sua observação, mas já tivemos uma Vice-Diretora do Centro de Tecnologia que foi a Profa Alcília Afonso, mas de fato é a primeira vez que uma mulher ocupa a Diretoria do CT. Acho esse fato muito importante, porque apesar do universo tecnológico ser historicamente masculino e realmente a quantidade de professores dentro das engenharias é predominantemente composto por homens, sinto uma tranquilidade em minha gestão. Acredito que por minha formação, pela vivência que tinha aqui dentro do CT. Tanto ocupando a Coordenação do Curso de Arquitetura e Urbanismo, quanto no período que passei na chefia do Departamento, a visão que tenho de meus colegas professores é de um tratamento de igual para igual. Jamais senti nenhuma discriminação, e, também porque em minha primeira campanha para o mandato de 2014 a 2018, não tive a pretensão de levantar a bandeira dizendo ser a primeira mulher a ocupar o cargo de Diretora do CT. Inclusive concorri com uma outra professora, então de qualquer maneira seria uma mulher a ocupar a cadeira de Diretora. Isso demonstra o avanço e a maturidade de todos os professores do CT, foi uma coisa natural, ser aceita pelos colegas, me senti e me sinto acolhida por todos meus pares. Talvez o embate maior seja, não pelo fato de ser mulher, mas por ser arquiteta em um Centro de Ensino com 6 (seis) cursos de engenharia e apenas um de arquitetura. Neste aspecto, senti uma certa resistência no sentido de pertencer ao Curso de

Arquitetura, mesmo tendo pós-graduação em engenharia em nível de mestrado. Dizia em tom de brincadeira a alguns: eu não estou tão distante de engenharia assim não gente, sou Mestra em Engenharia! Mas sinto isso por parte de alguns órgãos, não por ser mulher, repito, mas por ser arquiteta à frente de um Centro de Tecnologia que tem seis cursos de engenharia. Mas aqui dentro do CT, não há qualquer diferença, acredito que pelo fato de meu percurso profissional ter vindo escalando degrau a degrau, Coordenação, Chefe de Departamento, foi natural concorrer à Diretoria do Centro. *Em entrevista um professor afirmou que em suas audiências com o Reitor pedia sua presença dado seu prestígio junto à Administração Superior. Como assim? R:* Eu sempre fui apaixonada por meu trabalho. Sendo assim, levanto a bandeira de qualquer um de meus cursos aqui do CT. Tomo a liberdade de chamar de *meus*, tamanha é minha determinação em defender esses cursos. Acho que essa firmeza em defender os cursos, em batalhar para que todos cresçam independente de qual seja. Estou como Diretora de todos os cursos, aí eu não brigo só pelo meu curso de Arquitetura, eu estou com qualquer um dos cursos que necessite do apoio da Direção do CT, e é minha obrigação entender de cada um deles, defender suas pautas junto a Administração Superior, pois estou à frente do Centro. E essa firmeza de ter que buscar, de batalhar pelos interesses dos cursos e do Centro como um todo, fez com que a gente tivesse essa imagem, porque eu sou insistente, sou persistente quando nós vamos lá na Reitoria e falar da importância do Centro de Tecnologia no âmbito da UFPI, falar do tanto que crescemos, como estávamos e como estamos hoje. Então acho que essa postura de estar à frente dos interesses do CT, atuar juntamente ao curso que necessite de minha presença é o que faz a diferença lá na Reitoria. *Quais os próximos passos do CT? R:* Acho que o CT está crescendo muito, em todos os aspectos. Crescemos muito em pesquisas que é importante, nesse aspecto, nossa pesquisa mais que dobrou nos últimos anos, agora vamos começar a desenvolver um Planejamento Estratégico para que todos os cursos estão pretendendo partir para uma pós-graduação. Já temos agora um Curso de Especialização em Estruturas que pretende no futuro, quem sabe, se transformar em Mestrado na área de Engenharia Civil também. Os próximos passos é fortalecer a nossa pós-graduação com vários mestrados, estamos fortalecendo a Engenharia Mecânica na qualificação de professores que estão em fase de conclusão de um DINTER, para pensar também em um Mestrado em Engenharia Mecânica. A Engenharia de Produção também já está acertando um curso de Especialização em Segurança do Trabalho, mas a pretensão é que se desenvolva também e partir para um Mestrado na área de Engenharia de Produção. Estamos com os cursos de Mestrado e Doutorado em Engenharia de Materiais que se transformou, uma vez que era Ciências dos Materiais e nós modificamos o planejamento para ser Engenharia dos Materiais que já veio com Mestrado e Doutorado que por sinal é muito forte, é conceito cinco! É um dos melhores conceitos da UFPI, então a meta é continuar e aumentar, se possível esse conceito e investir para novas pós. Estamos com o Planejamento Estratégico para o Centro de Tecnologia e a ideia é de nos aproximarmos das empresas de iniciativa privada para fomentar incubadoras aqui dentro do CT se for o caso. Partir para o auxílio da iniciativa privada para nos ajudar em nossas pesquisas, porque vivemos um momento que não podemos contar

apenas com o apoio do Governo Federal e vamos partir para a iniciativa privada, que é o caminho percorrido pelos países desenvolvidos de primeiro mundo. Nestes países as pesquisas não são desenvolvidas apenas com o financiamento do Governo, as empresas entram nas universidades e a gente tem que abrir as portas dessa forma também. Abrir as portas para a iniciativa privada, essa é nossa pretensão de associarmos a algumas empresas para que venham desenvolver pesquisas colaborando conosco. E para isso precisamos avançar sempre, atualizarmos nossos laboratórios, qualificar nossos professores, crescer em pesquisa, se desenvolver, pois, um Centro de Ensino quando acha que chegou em seu máximo ele já não cresce mais. Eu acho que brevemente o CT será um dos mais atuantes e referenciados Centros de Ensino da UFPI. *Obrigado por essa entrevista, e nos colocamos à sua disposição.* R: agradeço a oportunidade de falar a respeito de nosso Centro e de nossa vida, até passa um filme em nossa mente do que a gente já tem colaborado, lembrando sempre que não fizemos nada sozinhos, mas com a colaboração de todos as pessoas que de alguma forma sempre colaboraram. Mesmo quando terminamos o primeiro mandato de Diretora do CT, pois agora estamos em segundo mandato período de 2018 a 2022, e, naquele primeiro mandato (2014 a 2018), após a resultado das eleições, crescemos todos juntos, os professores que na ocasião concorreram comigo, após o resultado todos trabalhamos juntos, juntos em prol do Centro de Tecnologia. Acho que isso foi um grande ganho para o CT, então lembro sempre, a gente não fez nada sozinho. Tudo o que foi conquistado no CT, foi com o apoio de todos. Os professores e técnicos colaboraram, na hora de ajudar, todos ajudaram. Hoje há um clima de trabalho e cooperação, se for necessário instituir uma Comissão de Trabalho, o pessoal está disponível para participar e colaborar. Acho que o Centro de Tecnologia da UFPI, cresceu bastante e cresceu por mérito de nossos professores, técnicos e daqueles professores pioneiros do início da criação do Centro de Tecnologia, responsáveis por chegarmos até o que somos hoje. Isso é muito bom! Essa é a mensagem que eu queria deixar.

ENTREVISTA NARRATIVA Nº 07

Realizada dia 28/06/2019, às 09:00; local: Laboratório Prof Rafael Victor Carvalho do R. Monteiro, Bloco 07, Centro de Tecnologia/UFPI; tempo de gravação: Parte I - 31:05 minutos; Parte II - 00:51 minutos; transcrição: 7 páginas.

Entrevistada: **Maria de Lourdes Teixeira Moreira**

Graduação: Engenharia Civil- UFBA/1978

Doutorado: Engenharia Civil- Estruturas (Área: Mecânica Computacional) - USP/2009

Ano de Ingresso UFPI: 1981

Tempo de docência na UFPI: 38 anos

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA NARRATIVA Nº 07

A minha primeira aula no Centro de Tecnologia-CT, foi no Curso de Engenharia de Agrimensura. Acontece que eu fui fazer o mestrado, mas minha intenção não era a

docência, não tinha no horizonte ser professora e fui fazer o mestrado porque queria me aperfeiçoar, ser uma profissional melhor. Antes de iniciar o mestrado, eu havia solicitado uma bolsa na Universidade Federal da Bahia - UFBA, minha universidade de origem, porque havia bolsas do Programa Institucional de Capacitação Docente-PICD, na modalidade recém-graduado. Mas nunca saiu a resposta dessa solicitação e como eu já estava na cidade de Teresina-PI, uma vez que havia me formado no meio do ano de 1978, consegui uma bolsa pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Depois até saiu a bolsa da UFBA e foi uma confusão! Como eu não havia comparecido à UFBA eles colocaram a bolsa em nome de outra pessoa, mas na CAPES ficou registrado como se eu estivesse recebendo as duas bolsas e cortaram a bolsa da UFPI. Posteriormente tudo foi esclarecido, Graças a Deus, mas eu ainda passei uns três meses sem receber a bolsa. Estava fazendo o mestrado e tinha essa vinculação com a UFPI, e, registre-se, a nossa universidade sempre foi muito organizada nessa questão. O Pró-Reitor de Pesquisa à época era o Prof Valmir Miranda e existiam uns formulários a serem preenchidos quando você estava fazendo o mestrado com bolsa da universidade pelo PICD. Para o mestrando tinha que semestralmente preencher aqueles formulários informando as disciplinas cursadas, com a assinatura do orientador, no caso de já estar fazendo a dissertação e esse material ia para o Departamento de Estruturas do CT para ser analisado. Então eles viram que eu já tinha essa vinculação com a UFPI, que estava fazendo o mestrado, tinha um bom desempenho nas disciplinas cursadas e então eles me colocaram já no Plano Estratégico do CT para contratação como professora. Quando concluí o mestrado, aqui no Centro de Tecnologia acontecia a formatura da primeira turma de engenharia civil e a UFPI estava em processo de reconhecimento do Curso de Engenharia Civil, precisavam de professores qualificados com titulação de Mestres e Doutores, que praticamente não havia entre os docentes engenheiros. No caso do CT, apenas três professores tinham títulos de Mestre: Prof Jacob Manoel G. P. da Silva, Prof José Medeiros de N. Pessoa e o Prof José Geraldo de O. Ferro. Então eu fui contratada no ano de 1981, entramos eu e o Prof Francisco das Chagas O. Cardoso, à época também com titulação de Mestre. E nos colocaram responsáveis junto ao MEC, por algumas disciplinas no Processo de Reconhecimento do Curso de Engenharia Civil. Eu defendi minha dissertação em março e em abril de 1981 já havia começado o período letivo, e o Chefe do Departamento de Estruturas me deu a disciplina Resistência que era ofertada ao Curso de Engenharia de Agrimensura. Turma de poucos alunos, foi muito tranquila essa minha primeira aula no CT, consigo me lembrar dos alunos daquela primeira turma, turma boa, pequena, fácil de trabalhar. No semestre seguinte já me deram uma disciplina de Isostática, aí já era uma turma com grande número de alunos no Curso de Engenharia Civil, nessa época as aulas ainda eram no SG-11, a "Sibéria", ainda no início do CT. Para ser sincera, vou confessar uma coisa: em toda minha vida eu nunca sequer apresentei trabalho nem em sala de aula! Tinham aquelas equipes que apresentavam trabalhos, e eu nunca apresentei! Nas equipes sempre há aquela pessoa que tem mais desenvoltura como decorrência disso faz a apresentação e, durante toda a escola praticamente as equipes se mantêm as mesmas. De modo, que a primeira vez que fiz uma apresentação já foi cursando o mestrado, tive que fazer uma apresentação, pois o trabalho era individual, essa foi

minha primeira vez. Mas em minha primeira aula no CT não recorro de ter tido problema não. *Comparando as suas primeiras aulas com as aulas dadas hoje, há alguma diferença?* R: Há bastante diferença entre a aula dada no início do CT, com a aula de hoje. Hoje eu sou uma professora com mais segurança, naquela ocasião eu estava iniciando, não me lembro se fiquei nervosa ou qualquer coisa assim. As aulas de hoje são de disciplinas que eu já venho ministrando há bastante tempo e estou sempre aperfeiçoando o conteúdo. Hoje me sinto bem mais à vontade em sala de aula. *Quando sentiu despertar a vocação para a docência?* R: A questão não foi nem tanto essa “vocação”, e sim a maneira que as coisas foram acontecendo. Como lhe disse, estava com essa vinculação com a universidade em virtude do mestrado, via bolsa do PICD, então eles me colocaram aqui no CT, de fato eu fui sendo levada pelos acontecimentos. Mas não que eu quisesse ou estivesse em meus planos ser professora, foram os acontecimentos que me fizeram professora. *Acredito que a identidade do Curso de Engenharia Civil da UFPI passa por seu nome, do Prof Fernando Drumond R. Gonçalves e do Prof Paulo de Tarso C. Mendes. Como você se sente?* R: Na verdade, eu fico muito orgulhosa em saber disso. E cito um caso que me emocionou muito, quando tivemos um formando em Engenharia Civil, inclusive temos grau de parentesco, pois é meu sobrinho e quando ele me entregou o Convite de Formatura disse uma coisa que me deixou felicíssima, “Para a professora que ensina a amar a Engenharia”. Isso é maravilhoso, porque eu acho que é isso mesmo que eu tento passar para os alunos. A gostar, se interessar mesmo, valorizar a engenharia. Porque de fato, é essa parte de ser professor que me cativa e motiva mais. O valor do curso que você faz, que é extraordinário, você pensar a engenharia. Pensar que você vai em uma obra, quando ainda no início, quando não há nada ainda, algumas árvores talvez, então você acompanha a obra ser construída, crescendo, se transformando, realizando um sonho que alguém idealizou, tudo bonito, tecnicamente correto, é muito bom e gratificante. É a realização profissional. *E as alterações na Matriz de Engenharia Civil?* R: As alterações foram feitas basicamente para reduzir a carga horária do curso. Porque uma das maiores reivindicações dos alunos, era que com aquela carga horária eles não conseguiam estagiar porque a carga horária era muito alta e dificultava o estágio por não ter disponibilidade de tempo. E também adequar a nossa matriz de disciplinas a novos conteúdos, às novas tecnologias que surgiram ultimamente e que a gente tem que acompanhar. Mas eu acho que no geral o Curso de Engenharia Civil continua basicamente o mesmo, a parte fundamental do curso não foi alterada. As disciplinas básicas e mais importantes foram mantidas, porque essas inovações, inclusive, são transitórias, são novidades e de repente, não é mais essa orientação, é aquela outra, então acho que a gente não pode se concentrar muito nisso não. Por outro lado, temos que abrir o leque de opções para novas tecnologias, novos conhecimentos. Focando no fundamental que é o que dá embasamento para o engenheiro ser capaz de se adaptar, tendo em vista que as coisas estão sempre mudando. Especificamente na área que atuo que é em Concreto, busco particularmente não me afastar dos fundamentos da disciplina. O aluno “se liga” muito em usar programas em computador para fazer de tudo, acho que o mais importante é o aluno saber como é que faz e o resultado que você deve esperar de certa situação prática, saber “fazer na mão” mesmo. Para depois usar o programa e

reconhecer os resultados encontrados e identificar se é aquilo mesmo a solução que você esperava. Porque o computador opera com os dados que você informa, mas quem disse que você mandou a máquina processar o que você queria? O resultado encontrado, afinal, você é que tem que julgar, ter o espírito crítico para saber se esse resultado é coerente com a situação real. Às vezes você joga no programa um dado errado, então você tem que ter noção do resultado a ser encontrado. Saber, conhecer primeiro na prática para poder aceitar ou não essa informação que o programa rodou. *Como é sua avaliação?* R: Depende da disciplina. Por exemplo, na disciplina Isostática, que é uma disciplina bem básica, eu faço provas escritas, com solução de exercícios. Agora, na disciplina Concreto, faço avaliações com provas tradicionais e trabalhos. Como no primeiro módulo da disciplina tem muita teoria, faço prova com questões discursivas, tipo: verdadeiro ou falso; asserção e razão. Mas a parte final é sempre a parte prática: calcular uma laje; detalhar uma laje; calcular uma viga; detalhar uma viga. E tem mais um trabalho que é feito em grupo. E a avaliação desse trabalho acho que é o momento em que os alunos aprendem mais. Pois a correção é feita na presença deles, todos os membros da equipe têm que estar presentes, onde faço as perguntas, eles vão respondendo e eu vou orientando em cada caso. Acho que é um momento fundamental da disciplina, pois discutimos cada situação real a ser enfrentada na prática pelo futuro engenheiro. Considero essa avaliação um momento de aprendizagem para todos os membros da equipe. *E a didática em sala de aula?* R: Quando eu iniciei a dar aulas no CT, tivemos várias edições de Cursos de Didática, pelo menos dois cursos que me lembro. Um curso ministrado pela Profa Cecília Mendes e outro ministrado pela Profa Arlene Elvas Bohn, irmã da arquiteta Profa Aline Elvas C Branco. Os cursos traziam em seus conteúdos orientações de como planejar e preparar uma aula, como preparar uma avaliação, uso do quadro, uso recursos audiovisuais e uma parte muito importante sobre como elaborar um Plano de Curso. Acho muito importantes cursos assim, mas ao que me consta, há tempos não se promove cursos de didática com esse enfoque. Atualmente, quando o professor entra na universidade, passa por uma espécie de Seminário de Iniciação à Docência, com informações institucionais ou coisa semelhante. Na verdade, o que a gente queria era uma coisa específica, bem dirigida tendo em vista nossa formação de engenheiros, menos teóricos e mais práticos, como foram aqueles dois outros cursos que falei no início. Hoje até existe no Calendário Acadêmico uma data para discutir o Planejamento de cada disciplina, porém acho que houve uma deturpação desse objetivo, até por desconhecimento mesmo do docente engenheiro, pois fazia-se uma reunião onde existiam discursões paralelas e fugia-se do foco do real objetivo que era o Planejamento em si. Hoje esse Planejamento é feito nos Departamentos e o próprio Sistema de Controle do DAA/ UFPI cobra que o professor faça o Plano de Curso. Agora o Sistema não obriga a inserção do Plano no início do período letivo, exige como condição para consolidar a disciplina, de modo que nada impede que o Plano de Curso seja incluso pelo professor apenas no final do período, contrariando sua principal finalidade que é a apresentação e discursão do Plano no primeiro dia de aula, para que os alunos saibam o que os espera naquela disciplina. *O cenário de tecnologia é, historicamente, frequentado por professores de gênero masculino. Como mulher, como vê esse fato?* R: Na

verdade eu nunca tive problemas não. Eu não sei se não percebi, mas nunca me senti discriminada por ser mulher atuando na área de engenharia. Pelo contrário, houve uma época em que a universidade pegou para fazer um acompanhamento dos cursos do FAT e tinha curso funcionando em várias cidades do Estado do Piauí. O gestor era o Prof Jacob Manoel G. P. da Silva que fazia o controle do grupo de professores do CT que faziam as visitas de fiscalização a esses cursos, financiados com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador-FAT. Os recursos deste fundo foram usados durante o Governo Fernando Henrique Cardoso para financiar cursos de qualificação profissional a serem oferecidos por fundações e outras entidades. Foram oferecidos cursos diversos, tipo corte e costura, manicure, fabricação de sabão, bordado, mecânica de veículos a diesel, computação, etc. Havia acompanhamento para verificar se os cursos estavam efetivamente sendo oferecidos e a UfPI entrou para isso: verificar se os cursos estavam sendo de fato oferecidos, e, se a clientela era realmente a informada. E a universidade foi contratada via Fundação para o Desenvolvimento e Apoio à Pesquisa - FUNDAPI, para executar essa tarefa. E aí eles me colocaram aqui em Teresina para avaliar os cursos e eu não ia sozinha. Ia com o Prof Jacob ou com a Prof Ângela Bráz, que era outra professora que tinha no grupo. Ou então nós íamos para a cidade de União, aqui perto, a gente saía cedo e ao meio dia já estava de volta, enquanto que os outros professores homens iam para cidades distantes. Teve gente que foi para a cidade de São Raimundo Nonato no Sul do Estado, porque tinha curso no Piauí inteiro, foi o caso do Prof Paulo Henrique Ribbentrop C Branco e do Prof Paulo Afonso O. Silva que pegaram até “carona” de moto, pois havia lugar que nem taxi tinha. De modo que eu nunca tive problemas com isso não. Na verdade, acho que eles me consideravam como uma espécie de “mascote”, de fato mesmo, eu era protegida pelo grupo de professores. Não acho ruim não, acho que nesse cenário profissional, indiscriminadamente, cada um tem seu papel a desempenhar. *E sobre o envolvimento na política de seu Centro, como isso pode contribuir em sua formação docente?* R: Eu acho que qualquer oportunidade que você tenha de crescer individualmente, no exercício de qualquer cargo ou função com novas atribuições, isso é crescimento. Ter oportunidade de aparecer, oportunidade de agir, cresce também como professor pois melhora sua desenvoltura pessoal. Mas em termos políticos, só se você voltar seus olhos, para esse lado, por exemplo, preocupar-se com a qualidade das aulas, pois temos muito professor novo que não tem experiência, então vou buscar exatamente esses cursos de formação para os professores melhorarem sua didática em sala de aula. Agora, individualmente, acho que todo mundo cresce em tudo que você faça, você muda e com isso você cresce, abrem-se novos horizontes em tem mais a oferecer, bem mais aos alunos em sala de aula. *Qual o destino do Curso de Engenharia Civil?* R: A ideia sempre é avançar. Já existe um Curso de Especialização em Estruturas, está tendo atualmente aqui no CT. Já tivemos vários cursos de especialização como o de Segurança do Trabalho, que já foi oferecido várias vezes. A Engenharia de Produção está com Segurança do Trabalho novamente, e a gente do Departamento de Estrutura criou esse Curso de Especialização de Estruturas, a ideia é que isso seja o embrião para o Curso de Mestrado posteriormente nessa área. Aqui no CT, tem o Mestrado do Curso de Engenharia Elétrica e tem o Mestrado em Engenharia de Materiais. Esse mestrado

que nós “ganhamos” do Centro de Ciências da Natureza – CCN, porque foi criado inicialmente o Curso de Ciência dos Materiais, verificou-se que não havia demanda nenhuma, que inclusive não havia em lugar nenhum curso de Ciências dos Materiais. Aí, eles conseguiram transformá-lo em Engenharia de Materiais e já que era Engenharia, veio para o CT juntamente com o Mestrado e Doutorado de Materiais que era Ciências dos Materiais, por isso que criaram a graduação em Ciências dos Materiais. Mas, quando você vai dar entrada nos registros da UFPI, ainda está como Ciências dos Materiais, mas o correto é Engenharia dos Materiais, pois tem o curso de graduação e o mestrado e o doutorado. Mas esse não é um curso oriundo do CT, são cursos que vieram de outro Centro de Ensino. O mestrado genuinamente do CT é o de Engenharia Elétrica, e nós do Curso de Engenharia Civil estamos querendo partir também para um Curso de Mestrado em Estruturas. A ideia é que esse Curso de Especialização seja a base para o mestrado. *E sobre sua trajetória como professora, você é feliz na sua profissão?* R: Eu acho que sou feliz. Caso contrário já teria me aposentado, pois já tenho tempo para isso! (risos). De 1981 para cá, já são trinta e oito anos de docência, fiz agora no dia primeiro de junho de 2019. Trinta e oito anos de universidade! Comecei em abril, mas o contrato só saiu em 01.06.1981, foi um mês e meio de aulas que a universidade não me pagou ainda (risos), mas como era só uma turma pequena de alunos e eu estava me preparando para bem dizer. Então como eu falei no início, nunca pensei em ser professora, foi uma coisa que aconteceu, foi acontecendo. Mas, acho que valeu a pena, que vale a pena, tanto é que eu continuo aqui em meu posto. Desde o começo, quando eu peguei a primeira turma de Engenharia Civil na disciplina Isostática, houve uma empatia com a turma, depois eles até me homenagearam, fui Paraninfa da Turma, fizeram festa no encerramento, com bôlo e tudo mais. Isso é muito gratificante para um professor iniciante que eu era, isso me marcou profundamente. Acho que fui recebida com carinho pela turma, eles entenderam que um professor iniciante tem algumas dificuldades, mas desde aquela primeira turma até “a professora que ensina a amar a engenharia”, eu de fato, tenho essa preocupação de fazer os alunos gostarem do curso e aconteceu até um deles chegar para mim e falar: Professora, a senhora salvou meu Curso de Engenharia, porque, continuou ele, estava desestimulado com o curso, mas a partir do momento que fui seu aluno passei a gostar do Curso. Nas turmas atuais sempre tive um relacionamento muito bom com os alunos. Uma coisa interessante, certa feita estava falando sobre isso e o Prof Rômulo G. Castelo Branco ficou rindo e disse que era porque eu não tinha filhos. Então, eu disse – verdade eu não tenho filhos, mas me sinto como mãe. E quando o aluno disse que eu era “a professora que ensina a amar a engenharia”, acho isso maravilhoso, é muito gratificante ouvir uma manifestação desse tipo. Mas eu continuo dando aula gostando da mesma maneira como no passado. Naturalmente, como todo professor, tenho uma certa “queda” por esses alunos que são melhores, mas na verdade gosto de todos os alunos. Eu não faço diferença daquele aluno que não gosta de estudar, ou que tira nota ruim e tal, que se desinteressa, eu gosto de meus alunos, gosto de todos. É claro, que você tem uma preferência por aquele tipo de aluno que responde melhor, que se interessa mais, que é participativo, que não falta às aulas. Porque os alunos de hoje têm esse negócio de sair da sala no meio da aula, alegando que a aula de duas

horas não tem quem aguente, é muito cansativa! Mas isso é sinal dos tempos, e o professor tem que conviver com essas novas situações de sala de aula. *Você tem como referência algum professor que lhe serve de modelo?* R: Não acho que pensasse particularmente sobre isso, mas durante a graduação tive professores que eu gostava muito. Eu tive um professor de Estruturas de Madeira que era extraordinário. Na verdade, quando você gosta do professor tem a ver com a questão de empatia, do relacionamento professor aluno, de conteúdo, principalmente eu que me formei há muito tempo atrás e a gente tinha aqueles professores muito autoritários, formais. O “cara” se dirigia ao aluno como “o senhor”, “a senhora”, a gente fazia uma pergunta e ele respondia – A senhora, blá, blá, blá..., a gente ficava inibida. Você com vinte anos e a pessoa lhe chamando de senhora, um tratamento mais do que formal. O pessoal ia de paletó para a sala de aula! Mas existiam professores que tinham um relacionamento melhor com os alunos, mas eu acho que a coisa mais importante é o conteúdo. Se o professor domina o conteúdo da disciplina, então tem o respeito de seus alunos, tem mais segurança em ministrar sua aula e o reconhecimento por seu trabalho docente. *Fique à vontade para acrescentar o que lhe aprover.* R. quando eu já estava aqui na universidade, fiz um outro curso, o Curso de Filosofia. E no Curso de Filosofia, a gente tem disciplinas básicas de didática. Fiz uma Licenciatura em Filosofia, e cursei disciplinas como Fundamentos de Ensino de Primeiro e Segundo Grau onde você tem todas aquelas disciplinas, inclusive a de Prática de Ensino com o professor que vai supervisionar sua aula lá no Segundo Grau. Então teve mais essa experiência didática, essa formação pedagógica, mas já foi posterior. Eu me formei em Filosofia ainda na década de noventa, que de uma certa forma contribuiu em minha maneira de ser professora.

ENTREVISTA NARRATIVA Nº 08

Realizada dia 01/07/2019, às 09:00; local: Gabinete de Professor, Bloco 05, Centro de Tecnologia/UFPI; tempo de gravação: 19:37 minutos; transcrição: 4 páginas.

Entrevistado: **Francisco Firmo de Sousa Moura**

Graduação: Engenharia Mecânica – UFPB/ 1989

Mestrado: Engenharia de Produção- UFAM/1994

Ano de Ingresso UFPI: 2001

Tempo de docência na UFPI: 19 anos

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA NARRATIVA Nº 08

O meu ingresso na Universidade Federal do Piauí-UFPI se deu através de transferência da Universidade Federal do Amazonas- UFAM no ano de 2001. Mas antes de falar de meu ingresso na UFPI, falarei um pouco de minha trajetória profissional, anteriormente até entrar na UFAM. Eu me formei em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal da Paraíba- UFPB no ano de 1989 e comecei a atuar como engenheiro nas indústrias do Polo Industrial de Manaus, o Polo das Indústrias de Eletrônica em Manaus, trabalhei por dois anos, mas fiquei desempregado. Naquela ocasião parti para “correr atrás” de uma outra colocação no

próprio Polo Industrial de Manaus, ou, como foi o caso, fazer Concursos. Foi quando apareceu a oportunidade de um Concurso Público na Escola Técnica Federal do Amazonas- ETFAM, onde fui aprovado e trabalhei como professor por um período equivalente a um ano. À época apareceram um segundo e um terceiro Concursos Públicos: na UFAM e para o Tribunal Regional do Trabalho- TRT do Amazonas. Fui aprovado nos dois concursos. Diante dessas duas possibilidades, optei em ser professor da UFAM. Onde atuei no exercício da docência por dez anos, e, ao longo desse período me qualifiquei em Cursos de Especialização e posteriormente Mestrado, quando inclusive, ocupei o cargo de Chefe e Coordenador de Cursos de Especialização e após dez anos, pedi transferência para a UFPI. O motivo da transferência foi em função de minha naturalidade piauiense, minha esposa é piauiense e toda minha família também ter origem no Estado do Piauí. Portanto, meu ingresso no CT/UFPI, foi por motivo de transferência, tendo em vista que meu concurso foi para ingressar na UFAM. Quando foi concluída a transferência para o Centro de Tecnologia da UFPI, fui lotado no Departamento de Estruturas - DE que oferece disciplinas mais afeitas ao Curso de Engenharia Civil, estou nesse Departamento até hoje. Ressalte-se, que por um período relativo a dois anos, estive afastado do Departamento de Estruturas, não totalmente afastado, mas, foi o período que trabalhei na Criação, Implantação, incluindo a Seleção por Concurso Público dos primeiros professores do Curso de Engenharia Mecânica do Centro de Tecnologia, ocupando também a Coordenação do Curso pelos quatro primeiros semestres. De modo que minha carreira docente aqui no CT foi dentro do DE, departamento mais ligado ao Curso de Engenharia Civil. *Que comparação você faz de suas aulas de início da docência às atuais?* R: eu vou voltar um pouco antes de meu ingresso na UFPI. Vou me reportar à minha primeira experiência docente em sala de aula na ETFAM. Naquela ocasião eu era um engenheiro recém-formado, não tinha nenhuma formação pedagógica e não tinha nenhuma formação de pós-graduação, e, tampouco prática de sala de aula. Hoje entendo que eu estava despreparado para a atividade de professor. Até mesmo, porque minha intenção durante a graduação era atuar no mercado de trabalho como Engenheiro Mecânico, mas a gente traça nossos caminhos e Deus em sua infinita sabedoria, nos encaminha por outros. De modo que minha intenção era atuar como engenheiro, mas o destino me levou a exercer a docência. A primeira aula que eu ministrei, acho que não dei aquela aula como professor, porque eu não era professor, eu não tinha sido preparado para ser professor. Eu tinha sido preparado para atuar como engenheiro! Por isso, imagino que minha primeira aula como professor ainda na ETFAM, não foi boa, não tinha condições de ser boa. Em relação à minha primeira aula aqui no CT/UFPI, tinha melhores condições para uma boa aula, eu já tinha dez anos no exercício da docência, já havia concluído um Curso de Especialização, um Curso de Mestrado, estava bem mais preparado. Considero que dei uma excelente aula comparando com minha primeira aula na ETFAM. *O que mudou de sua primeira aula e a aula de hoje?* R: A diferença entre aquela primeira aula na ETFAM, a da UFPI e a aula ministrada hoje é que ao longo desse período muita coisa mudou. A partir do próprio professor e as coisas ao nosso redor mudaram também. Apareceu a internet e trouxe consigo as redes de comunicação, como é o caso do WhatsApp, hoje nós professores temos que preparar nossas aulas imaginando que

o aluno, além de nosso tema, ele dispõe de uma infinidade de aulas de mesmo conteúdo que o nosso consultando o Youtube e às vezes aquelas aulas são de melhor qualidade, pois são aulas editadas, filmadas e preparadas por equipes para impressionar. É uma concorrência desleal para com o professor. Eu sempre tenho essa preocupação de atualizar minhas aulas e sei que na sala de aula o professor tem uma certa vantagem, porque tem o fator humano de sua presença para interagir com o aluno, pois as dúvidas com o conteúdo sempre acontecem e nesse momento a presença do professor é fundamental. *Você teve algum professor que lhe serviu de modelo?* R: Sinceramente, não. Eu era um jovem engenheiro de vinte e poucos anos, sem experiência acadêmica, não tinha noção de como começar uma aula, planejamento, plano de aula, plano de curso, avaliação, nada disso. Na verdade, não me espelhei em nenhum “modelo” de professor, fui tipo esquema “Zeca Pagodinho – deixa a vida me levar” (risos). As coisas foram acontecendo e com o passar do tempo a gente foi “tomando gosto” pela docência e melhorando nossa maneira de atuar como professor. *E a importância da experiência na atividade docente?* R: A experiência é importante sim. Mesmo porque certos conteúdos, como resolver integrais; aplicar limites; o uso de derivadas; demonstrações de fórmulas matemáticas etc., e ao longo da aula ao resolver aquela infinidade de operações matemáticas, a gente nota que por ser cansativo, o aluno fica um pouco disperso, aí entra a experiência do professor. Para que o aluno volte a ter atenção à nossa aula, a gente quebra a monotonia de resolução de fórmulas e os desperta contando histórias da vida prática de engenheiro, tipo: em uma Fábrica X as instalações elétricas para atender uma alteração na demanda de carga, necessitou de um transformador tal; em uma Indústria Y foi instalado um portão eletrônico acionado por um motor dessa maneira... aí a gente nota que o aluno desperta e volta para sua aula. Então esse tipo de estratégia o professor só consegue utilizar durante a aula se tiver experiência profissional. Portanto acho que a experiência contribui para a formação do professor. *Você participou de algum curso de didática?* R: Fiz a disciplina Metodologia do Ensino Superior, com quarenta e cinco horas-aula, quando cursei Especialização em Segurança do Trabalho. Minha orientação didática se resume a essa disciplina. Eu diria que sou professor me qualificando através de minha experiência, me auto avaliando, refletindo e aprendendo com os erros, mas a formação tradicional específica para o exercício da docência, não tive, sou engenheiro professor. *E sobre a política universitária, com contribui na formação de professor?* R: Acho que para mim muito pouca, meu envolvimento na política do Centro se resume em meu voto. Até mesmo porque a mudança na Diretoria, pouco tem alterado a realidade do CT. A gente não percebe muita evolução em pesquisa, em pós-graduação, em criação de novos laboratórios em função da mudança de um Diretor para outro. Acho que não há muita mudança no panorama acadêmico do Centro de Tecnologia em virtude de alteração na gestão na Diretoria, exceto no estilo de administrar, pois às vezes um determinado Diretor é mais flexível ou, menos flexível. Mas o ensino em si, mantém-se em um determinado padrão, independentemente da pessoa do Diretor. *A gestão universitária contribui na formação docente?* R: Conhecer a estrutura de seu Curso, ou de seu Departamento, são informações que sempre contribuem na formação do professor, mas não tanto assim. Hoje minha maior preocupação é ministrar uma aula de qualidade, é claro

que esse conhecimento administrativo é muito útil quando você vai orientar um aluno, quando ele lhe procura para saber quais disciplinas do Curso, ou outro aluno que já está pretendendo fazer um mestrado. Mas eu estou interessado mesmo é com a qualidade da aula, porque meu julgador não é meu Chefe de Departamento, não é meu Diretor de Centro, nem o Reitor da Universidade, o meu grande julgador é o aluno. Aquela turma de quarenta alunos à sua frente, lhe avaliando desde a roupa que você veste, sua dicção, suas decisões como professor, seu conteúdo e observando até sua postura dentro e fora da sala de aula. De modo que minha grande preocupação é com esses avaliadores que são os meus alunos. *Existe algum fato pitoresco ou inusitado ocorrido em sala de aula?* R: nesse aspecto minha vida de professor é monótona. Eu nunca tive sequer um aluno que reclamasse de minhas avaliações, ou de minha atuação como professor, ou que apresentasse alguma denúncia na chefia do Departamento ou Coordenação do Curso ou que protocolasse algum processo contra minha pessoa. Tecnicamente não houve nada de pitoresco, eu diria que é uma vida de professor rotineira sem muitos sobressaltos. *Como é sua avaliação?* R: Ministro duas disciplinas. Em uma delas, Mecânica I do primeiro período do Curso de Engenharia Civil, tento explicar para os alunos a importância de estudar, principalmente as disciplinas básicas de início de curso. Faço essas colocações porque parte dos alunos são oriundos da Rede Pública de Ensino e eles chegam com uma “pegada” que não é igual à maneira de trabalhar do professor aqui do Centro de Tecnologia. De modo que é nossa função alertá-los no sentido de dizer: olhe, aqui na universidade é diferente, vocês têm que estudar, estudar, estudar, repito bem a importância de estudar para um curso de Graduação em Engenharia. Quanto à minha avaliação aplico provas escritas, e, como a disciplina é básica para o Curso de Engenharia Civil, cobro todo o conteúdo, sou rigoroso nesse aspecto, e, o número de alunos retidos por reprovação gira em torno de vinte a vinte e cinco por cento da turma. Na verdade, eu não os reprovoo, eles é que se reprovam. *E sobre o Curso de Engenharia Mecânica do CT/UFPI?* R: Depois que eu montei a Matriz Curricular, implantei e coordenei o Curso de Engenharia Mecânica do CT, quando fiquei por dois anos dedicados a esse trabalho, retornei ao meu Departamento de Estruturas, mais voltado para o Curso de Engenharia Civil e não mais participei das ações do Curso de Engenharia Mecânica. Estou periodicamente retornando ao Bloco do Curso de Mecânica, em função do Curso de Doutorado que estou cursando em virtude de algumas atividades que são realizadas lá. Mas não mais me envolvi com os problemas do Curso. Sobre minha passagem pela Coordenação do Curso de Mecânica, destaco, além da implantação, ter colaborado para a contratação de novos colegas professores e, em especial, o reconhecimento da primeira Turma de Formandos do Curso de Engenharia Mecânica, período 2013.2 me honrando como nome da turma. Esta placa está afixada logo na entrada do Bloco de Mecânica. Entendo esse gesto dos formandos como reconhecimento dos alunos ao meu trabalho como primeiro Coordenador do Curso. *Sobre sua trajetória como professor, você é feliz na profissão docente?* R: Sim, sou feliz! Diria que se me fosse oferecido um emprego de Juiz de Direito para ganhar trinta mil reais, eu não aceitaria, porque eu gosto de ser professor. É algo que me faz feliz no que eu faço, você chega no início da manhã, vai para a sala de aula ou vai para seu gabinete de estudos, quando um aluno lhe procura, e o faz com

respeito e você pode orientar esse aluno ouvindo o que ele tem a dizer, dá suas orientações, isso é muito gratificante. Finalizando, agradeço a entrevista e a oportunidade de participar de sua pesquisa, me coloco à sua disposição e desejo boa sorte na conclusão de sua Tese de Doutorado.

ENTREVISTA NARRATIVA Nº 09

Realizada dia 05/07/2019, às 08:00; local: Sala da Diretoria do Centro de Ciências da Educação -CCE/UFPI; tempo de gravação: Parte 01- 31:03 minutos; Parte 02 - 30:34 minutos; transcrição:11 páginas.

Entrevistado: **Luis Carlos Sales**

Graduação: Engenharia Civil – UFPI/1981

Doutorado: Educação – UFRN/1999

Ano de Ingresso UFPI: 1987

Tempo de docência na UFPI: 33 anos

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA NARRATIVA Nº 09

Quando eu comecei a me preparar para o vestibular, naquele ano de 1976, foi anunciado o vestibular da primeira turma de Engenharia Civil na Universidade Federal do Piauí-UFPI. Como eu gostava muito de Matemática e Física, disciplinas que têm a ver com a engenharia, fiz o vestibular e passei. Começamos um curso que estava se iniciando, inclusive os professores também em início de carreira, para alguns deles, era a primeira vez que eram professores, não tinham experiência anterior como docentes, um ou outro professor poderia ter experiência, mas a maioria dos professores não. Nós fomos uma espécie de “cobaias” do curso. Mas ao longo de minha vida fui cobaia em muitos cursos, fui da primeira turma do Curso de Mestrado em Educação, imagine que os professores também não sabiam nem orientar ainda, a experiência que eles tinham era de como os seus orientadores os haviam orientado. Então eu tive uma trajetória marcada por professores que de uma certa forma estavam começando sua vida na universidade. Anteriormente no Ensino Médio, o antigo Ginásio, os professores tinham uma certa experiência, embora havia diferenças entre uma forma de ensinar e outra. Não existia uma unanimidade na forma de ensinar, só que os professores de Matemática eram professores mais “duros”, essa coisa que até hoje existe: uma representação social que matemática é difícil e parece que esses professores de Matemática gostam de dificultar mais ainda. Mas meu pai gostava muito de Matemática, ele incentivou e eu terminei gostando da matéria e isso me ajudou muito a ter facilidade nos cálculos. No curso de Engenharia Civil, pelo fato de gostar de Matemática, quis seguir a área de Cálculo Estrutural, mas sempre queria saber tudo, e, por uma questão do destino, eu terminei a graduação e fui para uma firma que trabalhava com projetos de estradas, agrimensura, demarcação de terras, isso terminou me levando para outra área, que por sorte terminou facilitando minha entrada na UFPI como professor. Naquele tempo não tinha concurso para a área de engenharia e os dois concursos que tiveram aqui em Teresina fiz os dois e passei. Um concurso para Engenheiro do Trabalho, que passei em quinto lugar e chamaram até o quarto colocado, e outro

concurso para o Centro de Tecnologia-CT/UFPI, para ser professor da disciplina Topografia, que eu passei em segundo lugar. Então veja, para onde eu fui trabalhar como engenheiro, terminou determinando meu destino. Porque lá [na firma] eu aprendi Topografia, embora o curso de Engenharia Civil não forme para o Engenheiro Agrimensor, mas na graduação adquiri conhecimentos na área de Topografia para conseguir passar no concurso. Fui aprovado e levou muito tempo a ser chamado, quase perdia a validade, pois era só uma vaga, muitos candidatos, eu em segundo lugar, em primeiro lugar o Prof Antônio Aderson R Filho, foi chamado e já estava atuando. Mas em setembro de 1987 fui chamado como Professor Substituto e no ano seguinte 1988 fui contratado como professor definitivo. Meu tempo de serviço na UFPI começa em setembro de 1987. Na verdade, eu não pensava em ser professor, pensava ser engenheiro, tanto é que comecei trabalhando na iniciativa privada em uma empresa particular e na empresa particular a gente sabe que pode ficar desempregado a qualquer momento. Mas surgiu o Concurso Público para professor no CT e comecei a lecionar a disciplina Topografia.

Lembra de sua primeira aula? R: Bem, eu tive que me preparar para essa primeira e demais aulas, e, observei que o programa de ensino de Topografia estava defasado da realidade do mercado, pois na empresa que eu trabalhava nós já estávamos mais avançados, utilizávamos programas de computadores. Assim eu procurei seguir a ementa, mas fazendo os ajustes necessários no programa de ensino. O campo de Topografia avançou muito, naquele tempo se trabalhava com Teodolito (hoje utiliza-se Estação Total), mas as formas de calcular já haviam mudado no campo de trabalho e o programa não acompanhou esses avanços. Tive que fazer ajustes no programa da disciplina mesmo sem entender de planejamento, por não ter experiência didática, fiz esses ajustes meio que na “intuição”, pois eu via que não tinha sentido ensinar para os alunos um conteúdo que não ia ser usado na prática, que não se usava mais. Ou seja, um conteúdo desassociado da prática; então tive que ajustar o programa da disciplina. E note-se que àquela época, quando entrei para fazer engenharia não havia nem calculadora, foi ao longo do curso de graduação que surgiram as calculadoras, tirar raiz quadrada, seno, cosseno e chegou na UFPI aquele computador IBM que trabalhava com cartões. Mas em minha vida profissional assim que eu me formei já começaram as máquinas programáveis e isso foi como eu conseguir me “segurar” na empresa que eu trabalhava, onde eu aprendi a programar. E quando eu saí da empresa, também passei a ser programador de computador, fiz programas para várias empresas e consegui ganhar dinheiro como engenheiro graças à minha habilidade com informática. Em 1987, como professor Tempo Parcial 20 horas, TP-20, também era Diretor do Cinema de Artes e também trabalhava com minha firma de informática, funcionando ainda; então eu tinha essas três atividades. Mas voltando às primeiras aulas de Topografia, eu tive que preparar minhas aulas fazendo os ajustes no programa e uma coisa me deixava tranquilo, apesar da experiência primeira de professor universitário, porque já havia dado algumas aulas no colégio São Francisco de Sales, o Diocesano, substituindo professores, poucas aulas, é certo, mas havia, de uma certa forma tido esse primeiro contato com a sala de aula. Mas minha experiência mesmo foi na universidade como professor. E como eu aprendi na prática o que estava ensinando, não era de livro, era da experiência do campo,

isso me deu tranquilidade para exercer a docência. *Tinha modelo de professor?* R: a gente escolhe um modelo, na verdade eu sou uma pessoa muito flexível e não concordo a postura de “professor carrasco”, “professor duro”, mas eu nunca adotei essa postura. Embora uma ou outro aluno que foi reprovado várias vezes em minha disciplina questionasse, mas eu tinha uma concepção que para ser engenheiro tinha que ter um perfil mínimo de qualidade, então reprovei alguns alunos que realmente não sabiam. Aqueles que eu percebia que não possuíam um conhecimento mínimo de Matemática e Física, pois entendo que para ser engenheiro tem que ter esses conhecimentos básicos. Mas nunca tive problemas com alunos. Sobre minha prática em sala de aula, o que me garantiu, o que me deu tranquilidade para ser professor foi o fato de dominar o assunto que eu estava ministrando. O domínio de conteúdo é fundamental para ser professor porque, como é que você vai dar aula daquilo que você não sabe? Se você não domina, não tem a tranquilidade para passar o conteúdo, você pode até não ter a melhor forma de passar esse conteúdo para os alunos, mas se você tem o domínio do conteúdo, você pode responder perguntas que eventualmente ocorrem em sala de aula, e isso te dá tranquilidade. Nesse tempo já estava começando o uso de retroprojeto e em meu tempo de estudante havia me voltado para o cinema Super-8, gostava da parte de artes, e trouxe essa experiência para minhas aulas com retroprojeto. Hoje, praticamente eu dou aulas usando o Datashow, que tem mais recursos. *Faça um paralelo entre aquelas aulas e as de hoje.* R: as aulas daquele tempo eram aulas usando os recursos didáticos daquela época, obviamente que de certa forma o retroprojeto era avançado. Mas eu me lembro que no ensino médio tinham professores, que por ter uma memória muito boa, davam aulas ditando o conteúdo e a gente anotava no caderno. Outros professores copiavam o conteúdo no quadro e nós alunos passávamos para o caderno e esse material era cobrado em prova. Nós éramos avaliados a partir do conteúdo que estava anotado no caderno. Não havia livro didático, os professores nem passavam o livro didático. Livro didático eu só utilizei praticamente quando fiz o Curso Técnico pela Escola Técnica Federal do Piauí, é quando eu já comecei a me apropriar de livros. E na universidade também muitos professores iam para o quadro e ficavam copiando ou ditando conteúdo. Então, essa forma de dar aula, eu acho que ela tomava tempo do aluno, você usando recursos visuais, consegue dar mais conteúdo em menos tempo e de forma mais interessante. Eu sou conteudista, e quando era aluno, sofri muito. Sofri no sentido de que alguns professores não deram todo o conteúdo previsto na ementa, acho que em função das limitações didáticas de material que naquela época inexistiam. Então, nem todo professor chegava até o final do livro. Com os recursos visuais que passamos a ter com o retroprojeto no passado e hoje com Datashow, PowerPoint a gente tem condições de avançar muito mais, embora também hoje o aluno seja outro. O aluno não é mais o mesmo, o aluno de minhas primeiras aulas aqui na UFPI, era o aluno que sentava na carteira e não ficava se distraíndo olhando o celular, não ficava olhando para o computador, ele só tinha que olhar para o professor à sua frente, ele não tinha outra opção, hoje o aluno tem mais opções, o que termina o tirando do “tempo” da aula. Nos tempos atuais, o professor tem que motivar mais do que naquele tempo. *E sobre sua atuação docente no CT e no CCE?* R: A experiência no CT e no CCE são complementares. Porque eu saí do CT quando eu terminei meu doutorado na

Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN, que passei a ser Coordenador do Programa de Pós-Graduação, que à época era chamado de Mestrado em Educação. Esse mestrado estava descredenciado, eu fui “para dentro”, praticamente não tinham doutores em Educação: a Profa. Dra Marlene Araújo de Carvalho foi a primeira, eu fui o segundo com a qualificação de Doutor em Educação. O Curso de Mestrado em Educação era formado por professores de outras áreas o que resultou em um descredenciamento, que, em minha gestão, consegui com muito trabalho, sair da nota um, para a nota três, depois para a nota quatro, depois para a nota cinco. Hoje nós temos Doutorado, temos um Curso de Pós-Graduação com nota cinco. Hoje dar aula é diferente, não é mais como era naquele tempo de CT. Dar aula no Centro de Tecnologia era uma tranquilidade, porque eu estava dando aula de algo que eu dominava bem na prática de campo e trabalhava com fórmulas. E com fórmulas é fácil de trabalhar, você aplica matematicamente e chega-se a um resultado previsto, um resultado real, que não deixa dúvidas. Só que quando você vem para a área das humanas, como professor de humanas no CCE, no caso de Mestrado, Doutorado em Educação, você se depara com disciplinas que não têm a verdade absoluta. Você não chega a uma “fórmula”, você trabalha com ideias, com teorias. A forma de trabalhar aqui é mais difícil. Duas concepções que eu tinha que mudaram: uma era achar que só quem sabia cálculos era homem, depois eu “quebrei a cara”, pois eu constatei que minhas colegas mulheres sabiam mais do que a gente [risos]; a outra era que saber calcular era o fim, era o máximo! E quando estava fazendo o Mestrado em Educação eu percebi que aqui nas Ciências Humanas é mais difícil do que lá nas Tecnológicas. Porque como professor das Humanas, você vai dar uma aula e as pessoas podem questionar, tem a possibilidade de questionar, porque as coisas não são de natureza exata. No CT, você pode ser questionado, mas só se for “fraco” e não tiver o domínio do conteúdo e o aluno pode “te pegar”. Aqui, você tem que desenvolver outras habilidades para convencer o aluno, você é mais exigido para dar uma aula no campo da Ciências Humanas. *Quais são suas estratégias em sala de aula?* R: É lógico que a gente tem como ponto de partida o ementário da disciplina, checar o programa, ver se realmente o programa atende. Naquele tempo que eu não tinha o domínio de planejamento, via que o programa tinha que ser ajustado para a realidade profissional das demandas do mercado de trabalho, porque a universidade existe, porque existe o mercado, de modo que você forma pessoas, forma engenheiros, você forma Mestre, forma Doutor porque existe a demanda. Na Engenharia, tem uma demanda para um tipo de mercado, na Educação é um outro tipo de demanda, então você tem que ter um tipo de formação específica para cada caso. Na Engenharia as coisas eram bem mais fáceis, era mais confortável, dominar o conteúdo já lhe dava tranquilidade. Mas aqui no CCE é mais difícil você dar as aulas, porque até mesmo as aulas que eu já dou há algum tempo, eu tenho que rever essas aulas, porque aí tem a questão da memorização, de rever conteúdo. De alguma forma, eu utilizo alguma estratégia que usei no CT onde o domínio do conteúdo sempre é necessário, você tem que dominar o conteúdo, se não houver esse domínio eu vou ter um péssimo desempenho enquanto professor. Porque nossa razão de ser é o aluno, é o aluno aprender e temos que fazer “mil” estratégias para que o aluno aprenda. Até mesmo a própria avaliação pode ajudar também na

aprendizagem. Eu lembro que lá no CT eu cheguei a fazer provas três vezes com um aluno. Se eu tinha tempo, porque não posso pedir para que o aluno faça a prova mais uma vez? Eu tinha tempo, o Calendário Acadêmico permitia isso, e acho que o importante é o aluno aprender a matéria ensinada. A avaliação não é algo burocrático, e, se o aluno aprender, pronto, acabou! É como na alfabetização, que não é o caso, mas vale o exemplo, imagine que você em um determinado momento faça uma avaliação e o aluno não sabe ler, não lê nem uma palavra. Se você reprova esse aluno hoje e daqui a uma semana ele aprender e conseguir decodificar palavras, essa era a finalidade, então a avaliação não pode ser algo burocrático, determinista. Se você consegue recuperar o aluno, e ele passa a ter as habilidades, é a sua finalidade. Então eu inovei lá no CT, em alguns momentos, eu fiz recuperação, pois entendo que o professor tem que pensar no aprendizado do aluno. Embora tendo sido “criado” em um ambiente em que meus professores diziam sobre a prova, eram taxativos: não soube naquele momento, pronto. Tem que saber naquele momento da avaliação na sala de aula. O professor tem que pensar na aprendizagem do aluno e a avaliação é diferente no CT e no CCE. E a avaliação varia de turma a turma, a avaliação tem a ver conforme a quantidade de alunos por turma. Quando a turma é pequena, minha avaliação em virtude de trabalharmos com textos, se o aluno não participa dos debates, não demonstra conhecimento, no caso da disciplina Teoria das Representações Sociais, eu avalio no dia a dia, com o convívio com os alunos. Mas em uma turma de quarenta alunos não tenho como interagir com todos eles, não dá nem para memorizar os nomes, principalmente se os encontros forem uma vez por semana. Então avaliar dessa maneira o processo de aprendizagem dos alunos de uma turma grande não tem condição. Então a estratégia de avaliação muda de turma para turma. A avaliação no CT era bem mais fácil, porque a gente aplicava uma prova de cálculos e a correção é bem mais simples: acertou ou errou. Ao contrário da avaliação aqui nas Ciências Humanas, porque dependendo do tipo de conteúdo que você vai trabalhar, a partir da formulação da questão, o que é a resposta certa ou a resposta errada? A avaliação aqui é bem mais difícil. Interessante, por ser difícil termina sendo mais fácil para os alunos passarem aqui no CCE. Lá na engenharia o índice de reprovação é muito alto, porque é: sabe ou não sabe. E aqui a ideia que o aluno defende na questão, você pode considerar parte da resposta e termina aprovando. Aqui se reprova menos, muito menos. Na Pós-Graduação praticamente não tem reprovação, até porque o “controle da qualidade” do aluno passa muito pelo orientador. É ele, o orientador, que vai dizer se o trabalho está pronto, se vai para uma banca ou não, porque o orientador é quem recomenda. Então o controle de qualidade hoje passa pelo orientador. *Até que ponto a gestão universitária contribui na formação do professor?* R: As pessoas, o professor sempre fala do lugar onde está. Quando você só é professor, você não conhece a universidade, quando assume uma chefia, você passa a conhecer novos espaços, instâncias que não conhecia enquanto professor, em alguns casos, sequer sabia se existia. Muitas vezes você desconhece e às vezes se revolta, mas, quando passa a ser chefe, você passa a conhecer. Hoje eu estou na condição que estou, graças ao fato de ter sido Chefe do Departamento de Transportes do CT. Com um ano e pouco que eu entrei na universidade, em uma eleição muito concorrida, com muita disputa de dois grupos políticos acirrados lá no

CT; e eu não entendia muito da política da universidade, mas venci e fui eleito como Chefe do Departamento de Transportes. E naquele tempo não tinha internet e chega à minha mesa uma divulgação de primeira turma de Mestrado em Educação no CCE, eu me interessei e concorri. A divulgação era feita através de folders, os Programas de Mestrado e Doutorado internos e de outras universidades mandavam para as chefias de Departamentos, Coordenação de Cursos e ali nas reuniões de Assembleias esses assuntos eram divulgados. Talvez se naquela ocasião eu fosse apenas professor e o Chefe de Departamento talvez dissesse “olhe isso aqui é um Mestrado, mas é em Educação”, ou talvez nem informasse aos colegas pois não seria da área de engenharia. Mas como chegou para minha mesa e tinha Informática na área de Educação, eu resolvi fazer um projeto na área de informática e entrei no Mestrado em Educação no CCE. Voltando a gestão na universidade, a importância de você sair da condição de professor e conhecer as instâncias e conhecer os colegas e passar a entender as dificuldades que um chefe tem. A gestão do Departamento ajudou muito em minha formação e considero a engenharia um curso completo, pois tem as disciplinas de Administração, Economia, Legislação Trabalhista, tem Sociologia, Metodologia Científica, embora a gente não desse muito valor, mas ficava alguma coisa, porque queria saber mais sobre as disciplinas de cálculos. Mas como estagiário, tomando conta de obras, você é obrigado a lidar com pessoas, lidar com gente, administrar demandas de operário, pedreiro e eu já me envolvi com essa turma [operários] e eles inventavam mil histórias para justificar uma falta. Então assim, logo cedo eu comecei a me deparar com situações como essas. E como engenheiro, meu primeiro serviço tinha uma obra no Bairro Promorar, uma obra na parte de terraplenagem, embora tivesse construção de casas, eu comandava uma equipe, e pensava: meu Deus, essa turma sabe mais do que eu! Mas logo, logo, com as teorias e vendo as rotinas do trabalho eu me apropriei e comecei, de fato, a comandar a equipe. Há um caso de um operário dessa equipe que vivia se envolvendo em conflitos com os colegas, ele sempre dizia para mim que ele tinha razão. Eu aprendi com isso, que quando a pessoa, por incrível que pareça, estava sempre se envolvendo em conflitos, *ele* é que tinha problema. Foi um aprendizado muito caro para mim e que eu trouxe para meu dia a dia de gestor. Eu sou Diretor do Centro de Ciências da Educação da UFPI, também tive experiência na Secretaria Municipal de Educação-SEMEC de 2005 a 2010 e de 2013 a 2016, por mais de oito anos prestando assessoria naquela secretaria. Hoje o que se tem na Educação do Município de Teresina é uma coisa fantástica e destaque nacional. Acho que dei minha contribuição e ainda hoje sou chamado para dar assessoria por lá. Então essa experiência como engenheiro professor me deu formas de lidar com as pessoas e você traz para a gestão da universidade. Só que a gestão da universidade é diferente da gestão da Secretaria Municipal por exemplo. Aqui na universidade a gestão é tipo negociada. Negociar com seus pares, tudo passa em assembleias, embora o gestor tenha um campo de autonomia discricionário muito pouco, ele pode fazer algumas poucas coisas sem aprovação de assembleias, mas aqui na universidade tudo é negociado. Lá na Secretaria do Município o “Regime é Presidencialista”, manda o Secretário, manda o Prefeito, manda o Governador e assim vai. As equipes de trabalho sugerem ideias, mas no fundo, o que prevalece é uma decisão política, uma decisão que nem sempre os técnicos vão conseguir

influenciar, dependendo do nível de envolvimento político ou não. Mas a última palavra termina sendo do Secretário. Aqui na universidade não, a palavra final, as decisões são coletivas, passadas pelas assembleias. Aqui é mais difícil você impor sua vontade como gestor, embora você consegue levar em certa direção que você quer, com muita dificuldade. Mas a grande questão aqui é você saber lidar com os conflitos. Diferentemente dos conflitos nas obras de engenharia envolvendo pessoas simples, aqui é diferente, você tem que saber mediar os conflitos, porque aqui na universidade, a vaidade é um outro fator a considerar, às vezes presente quando envolve questões entre pessoas diferenciadas. Lembro quando comecei como Coordenador do Mestrado eu fiz um paralelo: na obra eu lidava com peões, aqui no CCE eu lido com doutores, e, doutores tem suas vaidades, então são formas de gestão diferentes. Lá na obra, você é autoridade, você sabia mais que sua equipe, aqui você é um igual. Você tem doutorado, mas os outros com os quais você está coordenando também são doutores. A gestão você tem que ter domínio tanto da parte financeira, da parte de agilizar demandas, que você tem que, muitas vezes, perceber o que é urgente e o que não é urgente, às vezes canaliza a tua ação para algo que não é tão relevante, você tem que saber usar o tempo naquilo que você percebe que é mais relevante para ter sucesso como gestor. *E a política da universidade, esse envolvimento contribui na formação do professor?* R: A política tem uma certa relação com a gestão. Porque as pessoas se preocupam com os rumos da política, mas sempre pensando na melhoria da universidade, então quando você acha que determinado grupo não vai fazer uma boa administração ou você se coloca contra ou apoia determinados grupos que você vê que tem condições de fazer um melhor trabalho. É a partir dessa visão que você defende determinadas posições, determinados grupos, às vezes, por conveniência de amizade, mas que aquela plataforma apoiada em determinada ideia é melhor para o Departamento, é melhor para o Centro, é melhor para a Universidade. Então a gente sempre procura se alinhar e isso é salutar. Eu particularmente, a única eleição que perdi, foi em 2012 e no dia seguinte eu estava trabalhando com o Diretor do Centro, com o colega professor. Eu vejo que há vida após a eleição. A vida continua, você se colocou como opção diante de um processo. Eu tenho uma concepção de gestão que considero importante, “misturado” com a política, você tem que ver as pessoas que votaram ou não votaram em você como pessoas que têm a sua importância. Um dos maiores problemas do sistema político brasileiro é a descontinuidade, a descontinuidade administrativa. Eu ganhei a eleição aqui na Direção do CCE, mas não mudei ninguém e eu sei que as pessoas não votaram em mim. Mas essas pessoas que têm um saber, um saber local, um conhecimento e elas têm uma importância. E eu enquanto gestor não posso desconsiderar. Não seria inteligente de minha parte desconsiderar esses saberes que elas adquiriram no tempo por conta de uma questão política, uma posição adotada. A gente vê toda vez que muda o Governador, muda o Prefeito, ele muda toda uma equipe. E aí quando a nova equipe chega não encontra nada nos computadores, o que deveria acontecer era a mudança de Governador ou Prefeito ou Secretário, mas algumas funções deveriam permanecer para dar um mínimo de continuidade. Uma falha das gestões é exatamente uma falta de continuidade o que prejudica demais. E não é uma atitude sábia. Mas essa disputa pelo poder e que as pessoas levam a “ferro e fogo”, quando

um grupo sai vencedor, simplesmente acha que nada foi feito e, portanto, nada pode ser aproveitado, inclusive as pessoas. A minha concepção é essa, acho que essa prática comum no Município, Estado, Nacional e até na Universidade, isso não é bom. *Você se recorda de algum fato pitoresco ocorrido em sala de aula?* R: Por incrível que pareça, não lembro de nada que tenha sido um problema marcante. Eu sempre fui um professor que negocia muito, aberto ao diálogo. Como eu falei anteriormente, andei reprovando uns alunos em Topografia, lembro que teve uma vez, não sei se houve uma ameaça de um aluno em minha sala... sim lembrei aqui agora, mas soube muito bem lidar com essas situações, essa coisa da reprovação. Embora hoje praticamente não reprove. Mas a avaliação é algo que sempre pode provocar algum atrito na relação professor aluno, é exatamente na avaliação. Mas eu sempre soube me comportar, jogar limpo com os alunos para que eu não tivesse problema com as turmas. Nunca tive problema com as turmas ou um aluno específico. Mas lembro que certa feita um aluno reprovado umas três ou quatro vezes foi à minha sala e fez uma certa “pressão”, isso foi lá no CT. Mas aqui no CCE eu nunca tive problemas dessa natureza. *Como a experiência pode contribuir na sua atuação em sala de aula?* R: Quanto mais conhecimento, tudo agrega à sua aula. Quando eu comecei a dar aulas a única coisa que me diferenciava era o domínio do conteúdo. Eu não tinha outros domínios, eu sabia que tinha que preparar, planejar a aula, mas não tinha informações das questões da didática, pedagógicas, de recursos didáticos, a gente teve que aprender muita coisa mesmo, na prática de sala de aula e quanto mais você trabalha, mais você vai vendo as reações dos alunos, ou seja “refletir na ação”, o que intuitivamente a gente faz. Quando você dá uma aula você percebe pelo olhar do aluno, se ele está acompanhando, se ele está gostando, você conhece se sua aula foi boa ou foi ruim. Então se você deu a aula de um jeito e percebeu que a receptividade não foi boa, você já procura melhorar, e, às vezes, até no intervalo de uma para outra aula você pode rever sua postura na sala. Ficar em pé ou sentado, muda o tom de voz e quanto mais experiência você adquirir ao longo dos anos a sua aula fica melhor, embora hoje a gente se depare com um outro tipo de aluno e o professor não pode ser o mesmo professor de quando começou a exercer a docência, porque o aluno é outro. O aluno hoje, ele começou com o celular, que telefonava, que depois passou a jogar, que depois passou a ter um notebook na mesa, e hoje tem um celular que faz tudo: o jogo, se comunica, acessa dicionários, acessa o google que dá todas as informações. E o professor fica em uma encruzilhada, naquela dúvida. Ele não sabe se o aluno está utilizando o celular para fazer uma pesquisa, para melhorar a compreensão da aula, agregar conhecimento, reforçar o conteúdo que você está ministrando ou se ele está brincando, ou simplesmente, se ele está em outro lugar, menos em sua aula. Então o professor fica em um dilema, eu sou da teoria de que: não quer assistir aula, tudo bem, estou dando a minha aula, me esforço para que o aluno aprenda, para os alunos que quiserem a aula. Mas também eu não coloco para fora da sala, porque eu não sei o que ele está fazendo com aquele celular. Às vezes, eu agrego o uso do celular à minha aula. Como eu dou aula de Financiamento no Curso de Pedagogia, e é um conteúdo muito dinâmico, porque tem muita legislação mudando, uma aula que preparei para esse ano, no outro ano tenho que ajustar as tabelas, porque como eu falo de financiamentos os números são outros, os valores são outros e quando eu

não faço essa atualização eu peço ao aluno olhar no celular porque a informação está disponível. Então eu peço para que o aluno acesse o celular e me dê a informação, até para que eles processem essa experiência a ser utilizada ao longo de seu projeto. É uma forma de interagir com o aluno e com as novas tecnologias. Certa feita, dando aula de Planejamento de Pesquisa, que faz tempo que eu não dou, mas recentemente dei uma aula de Pesquisa Qualitativa em Educação que, ao falar de análise de entrevistas, eu pedi para os alunos mandassem para meu WhatsApp uma resposta para eu fazer uma análise dessa resposta, ali, na hora! Então eu recebia pelo WhatsApp, passava para meu notebook e projetava na tela pelo Datashow, então todo esse aparato de tecnologia eu fui assimilando. Quer dizer, dando um ganho qualitativo à aula, que seria impossível realizar antigamente. Acho que sou um professor que evolui, óbvio que posso ter minhas limitações, enquanto professor, porque eu não tenho a voz do Prof Magnaldo S. Cardoso [risos], que acho que a voz também ajuda muito. Acho que a voz de um professor é fundamental, afinal nós trabalhamos com a voz. O professor que tem uma voz diferenciada, ele chama mais atenção à sua aula em comparação ao professor que tem um timbre de voz mais baixo. Eu tive um professor que você tinha que ficar perto dele para entender o que ele dizia, pois ele falava baixo demais. *Fique à vontade para acrescentar o entender pertinente a essa entrevista.* R: Como eu falei no início, não era ideia ser professor. Mas quando eu comecei a ser professor, passei a gostar. O convívio com as pessoas com conhecimento, a possibilidade de ensinar, pois eu sempre gostei de ensinar o que eu sabia, e, embora eu não tivesse aquela intenção de ser professor eu passei a gostar, e tanto é que já tenho tempo de aposentadoria e quero continuar trabalhando. Acho que minha graduação de engenheiro me ajudou muito ao que eu faço hoje na docência. Me considero um pesquisador na área de educação, porque tenho doutorado, faço pesquisas, oriento. Embora minha formação inicial que, de certa forma, é criticada muitas vezes aqui pelos colegas de Centro, pelo fato de ser engenheiro, mas acho que isso só me ajudou. Porque minha mudança para a Educação me humanizou mais. Eu passei a dar mais valor àquelas disciplinas, que lá no CT nós chamávamos de “florzinhas”, eu passei a entender e a ver a importância dessas disciplinas. Eu consegui juntar as minhas habilidades das áreas de Matemática, Física, Informática para as Ciências Humanas e mudei meu conceito daquela perspectiva de quando estava lá no CT em que aqui geralmente é algo fácil. Mas não é, não é fácil! *Você é feliz no exercício da docência?* R: Sim sou feliz. As mudanças que foram acontecendo ao longo de minha vida, como no dito popular: é como se o cavalo fosse passando à minha frente e eu fosse montando nesse cavalo. Eu lembro que andava em uma obra de engenharia em um levantamento de um trecho de recuperação de uma estrada e teve uma cena de violência, quando o dinheiro não foi suficiente para pagar o pessoal e o fornecedor de alimentação dos trabalhadores da equipe de campo, aí o “cara” veio para mim com uma certa ameaça. Naquele momento eu decidi mesmo a sair da engenharia, e assumir a docência em sua plenitude. À época era um profissional dividido entre outras áreas e decidi investir na carreira de professor, aí fiz Mestrado, Doutorado e gostei. Me considero uma pessoa feliz. Em tudo que me envolvi, consegui dar conta. Eu sou Presidente da Federação Piauiense de Xadrez, as coisas lá vão muito bem. Na área do cinema, e tudo que eu fiz, de alguma forma eu

agrego as habilidades que eu tenho. Exemplo, em minha tese eu trabalhei com o valor simbólico do prédio escolar e para fazer aquela tese, dificilmente uma pessoa só com conhecimentos em Educação ou só de conhecimentos em Engenharia, faria, era preciso que essa pessoa tivesse conhecimentos das duas áreas. Naquele tempo, em 1997, eu filmei as fachadas das escolas e depois eu dava um print-screan na tela que ninguém ainda nem sabia o que era aquilo e a partir daquela imagem usava a digitalização de imagem, que só foi chegar em 2000 ou 2001 nas máquinas digitais. Quando eu filmava, eu parava, via a tonalidade das cores, colocava no mesmo ângulo. Foi um conhecimento do cinema, um conhecimento de informática, outra habilidade que eu possuía. E naquela tese eu mobilizei uma série de habilidades que eu adquiri ao longo de minha vida. Minha mãe dizia: conhecimento não se estraga! Então, na tese eu pude utilizar conhecimentos de Engenharia e de Educação. Cito duas experiências importantes para minha formação. Uma foi fazer o Curso de Mestrado em Educação, é claro que fui bem-sucedido. Mas no início do curso tive um certo impacto, porque a forma de estudar os livros de Engenharia é bem diferente da forma de estudar os livros em Educação. Lá na Engenharia, era entender, compreender e aplicar a fórmula. Aqui na Educação é você compreender as ideias, até o ritmo da leitura é diferente, eu lia devagar, porque eu não tinha domínio do tipo da leitura. Até eu me apropriar, me acostumar com aquelas ideias e reconhecê-las nesse ou naquele outro livro, isso levou algum tempo, para entender como era a lógica da leitura, o impacto dessa mudança na forma de trabalhar e de estudar. Outra experiência que eu acho que adquiri e foi fantástica em minha vida proporcionada pelo Mestrado em Educação, foi aprender a escrever. Hoje eu acho que posso dizer que escrevo bem, isso graças à Educação. Eu aprendi português, sem ser formado em Letras, porque o engenheiro não tem essas habilidades de leitura tão boa e de escrita. Foi aqui na Educação que eu aprendi a escrever, a orientar, posso dizer que escrevo bem. Posso não ser uma pessoa que tem uma boa oratória, mas sei colocar minhas ideias no papel. Isso foi uma conquista, que com certeza, se eu estivesse focado apenas como engenheiro, não abraçasse a docência, eu não teria essas habilidades que tenho hoje. Esse aprendizado devo muito à Educação.

ENTREVISTA NARRATIVA Nº 10

Realizada dia 10/07/2019, às 15:30; local: Sala da Administração do Palácio do Rio Hotel- Teresina; tempo de gravação: Parte 01- 31:11 minutos; Parte 02 - 02:14 minutos; transcrição: 6 páginas.

Entrevistado: **Antônio Trindade Barros**

Graduação: Engenharia Civil – UFPB/1974

Especialização: Engenharia Mecânica, área – Energia Solar – UFPB/1976

Ano de Ingresso UFPI: 1976

Ano de desligamento da UFPI: 2008

Tempo de docência na UFPI: 33 anos

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA NARRATIVA Nº 10

Eu me formei em Engenharia Civil pela Escola Politécnica da Universidade Federal da Paraíba em 1974 na cidade de Campina Grande. Quando voltei, fui trabalhar em estradas como engenheiro de uma empresa particular fazendo estradas. Tive uma experiência muito forte com a iniciativa privada e minhas obras eram em cidades do interior do Estado do Piauí, uma dessas obras em Picos-PI e lá, por deficiência de professor eu lecionei em Cursinho e em Colégio Estadual, que foi meu primeiro contato com a sala de aula, com o ensino. Houve alguma experiência quando eu era estudante, também lecionei aulas particulares, mas institucional mesmo foi como engenheiro em Cursinhos quando ministrei a disciplina de Física. Atuava como engenheiro, mas não era avesso à carreira docente, eu me espelhava em alguns professores de minha graduação e pensava - eu posso me tornar um professor! As minhas notas nas disciplinas quando estudante eram notas regulares, não eram as melhores, mas também não eram as piores, eu digo, um dia eu posso ser professor. Não imaginava que fosse tão rápido, como aconteceram as coisas. Eu entrei na Universidade Federal do Piauí-UFPI no ano de 1976 antes da Constituição Federal de 1988 a convite do então Coordenador de Tecnologia, que posteriormente se transformaria Centro de Tecnologia-CT, Prof Rafael-Victor C. do Rego Monteiro. Eu entrei na UFPI para atuar no CT, mas de início não dei aulas. Passei direto para o Curso de Mestrado na UFPB na cidade de Joao Pessoa, a graduação havia sido em Campina Grande, quando fiz o Curso de Engenharia em quatro anos e meio e o Mestrado em João Pessoa em Engenharia Mecânica, área de Energia Solar. No Mestrado, que não cheguei a concluir, mas, fiz todos os créditos que me assegurou a titulação de Especialista e o curso tinha uma disciplina Didática do Ensino Superior voltada para o ensino e ligada à docência, uma única disciplina. Como eu disse anteriormente, tive uma experiência profissional antes de entrar na docência na universidade, o que me ajudou muito, eu consegui transferir esse conhecimento para a sala de aula, o que eu tinha visto na engenharia de campo eu repassei aos alunos.

Como foi sua primeira aula? R: Me lembro demais! Foi na disciplina Fenômenos de Transporte minha primeira aula no Centro de Tecnologia. Tinha aluno que era mais velho do que eu. Havia estudado comigo no Ensino Médio, estudamos juntos, fomos contemporâneos do Colégio São Francisco de Sales, o Diocesano, ele mais adiantado do que eu. Tipo: eu estudava na segunda e ele na terceira, um pouco mais velho do que eu. Como naquela época não tinha Curso de Engenharia no Piauí, eles naturalmente fizeram outras opções. Um dos alunos era José Edson Arruda ele perguntava tudo! Isso na primeira turma de Engenharia Civil da UFPI. E você sabe, quem vai dar aula a primeira vez em um curso superior não é fácil, treme na base. Às vezes não está muito seguro na disciplina, fica receoso de uma pergunta que você não sabe responder, e tal... Mas fomos em frente, com o passar do tempo essa deficiência a gente vai corrigindo, porque vai aprendendo mais, vai estudando mais, vai observando, já sabe onde os alunos vão focar as perguntas e já tenta esclarecer antecipadamente aqueles assuntos, para que o aluno entenda melhor e as perguntas não sejam necessárias. Aprendendo no decorrer da pratica em sala de aula. E não só nessa disciplina de Fenômenos de Transporte, mas também em Tecnologia das Construções, Construção Civil, naquele tempo do CT a gente dava aula de tudo, não tinha professor, era início de curso. Disciplinas como Estradas, Pavimentação eram disciplinas que eu ministrei. A Construção Civil me

acompanhou até os últimos anos do exercício da docência na UFPI, fui responsável pela disciplina até minha aposentadoria. Eram muitas as atividades que desempenhei no CT, fui Coordenador do Curso de Engenharia Civil, Coordenador de Estágio Supervisionado de Engenharia Civil, Chefe do Departamento de Construção Civil, Vice-Diretor do Centro de Tecnologia, enfim, a gente deu uma “passeada” na administração toda de nosso Centro. Essa participação era o que me motivava como professor a permanecer na universidade, de dar aula, participar daquele momento. *Como era seu planejamento de aula?* R: Meu amigo, era “queimando” livro! Era mesmo, procurando, pesquisando, alguma coisa ainda estava recente na cabeça da gente porque eram apenas dois ou três anos de formado. Não se utilizava nada que se apresentou no Mestrado, só utilizávamos os conteúdos da graduação em engenharia, inclusive com os mesmos livros e mesmos autores. Se tornava mais fácil, fácil em termos, porque você aprendia o assunto que lhe era familiar, agora transmitir para o aluno era outra coisa. Sobre o planejamento naquela época não tinha uma reunião de planejamento, tipo: vamos planejar cursos, coisas assim. Você recebia o ementário da disciplina e o incentivo: “te vira!” Faz o programa da disciplina e dá o conteúdo completo conforme a ementa! Não havia uma diretriz clara para o professor seguir, o professor é que fazia tudo. *Participou de algum curso de didática?* R: tivemos nos primeiros anos de CT um Curso de Didática ministrado pela Profa. Cecília Mendes, o que ajudou muito, tudo ajuda, principalmente quando você não tem nenhuma formação na área de educação, como é o caso do engenheiro. Mas o importante é a dedicação, estar com o aluno o tempo todo, estar envolvido com as ações de seu Curso, de seu Departamento e de seu Centro. *E os recursos didáticos?* R: Nos primeiros anos de consolidação do CT, usávamos o retroprojeter, a gente mesmo fazia as lâminas e também tinha o apoio do mimeógrafo, fazíamos as apostilas, as listas de exercícios, rodava as provas, tudo utilizando o mimeógrafo. Não existiam as calculadoras eletrônicas, apenas algumas máquinas que calculavam as funções elementares usadas em engenharia. A Régua de Cálculo já havia sido aposentada, ficara obsoleta. Recursos mesmo era só o do retroprojeter e o apoio do mimeógrafo. As últimas aulas que eu dei no CT, eu não cheguei a usar plenamente o computador em sala de aula. Por exemplo, fazer uma projeção no *Power-point*, usar o *laptop*, não era tão divulgado como nos dias de hoje, no máximo tinha um computador em casa ou um computador da universidade de uso comum. O computador de seu Departamento, você já preparava alguma coisa da prova, imprimia no computador, já fazia uma memória de questões, um banco de questões, mas levar para a sala de aula para projetar eu nunca fiz, e, quem queria projetar algo, ainda era no retroprojeter. *Você teve algum modelo de professor?* R: Pois é, a gente lembra muito dos professores da graduação. Os professores da graduação são mais marcantes. Na Pós-Graduação, os professores são mais distantes, muita coisa para estudar... Na graduação a gente está com a cabeça melhor e tive ótimos professores. Tive um professor de Concreto, outro professor de Construção Civil, lembro bem deles, e olhe que já vamos fazer quarenta e cinco anos de formados! Temos até um grupo no *WattsApp*, o “Poli 74.2”, dos alunos de nossa turma de engenharia que estamos programando um encontro agora em agosto de 2019, comemorando os quarenta e [cinco anos de formatura. Tem gente viva ainda! [risos]. Tinha um professor aqui do Piauí, Prof Edson Moita o

terror de Resistência dos Materiais, tem muito professor bom que a gente se inspira. A gente sempre traz para nossas aulas esses professores que tivemos e que foram importantes, cada um em seu estilo, mas todos deixaram a sua marca. A forma de atender o aluno, a forma de cobrar o conteúdo e até a maneira de falar com a gente fora da sala de aula nos incentivando para o exercício da profissão. *E sobre a primeira turma de engenharia da UFPI?* R: A primeira turma de engenheiros civis da universidade, era uma turma muito interessada, cobrava muito dos professores, e acho que foi por isso que muitos deles se destacaram na engenharia, na política, no ensino e em outras atividades profissionais. Tivemos Prefeitos da cidade de Timon-MA, Prefeito de Piri-piri-PI, hoje o Diretor do Centro de Ciências da Educação-CCE/UFPI, Prof Luis Carlos Sales é egresso daquela primeira turma de engenheiros. E veja que as dificuldades eram muitas em início de curso, não tinham laboratórios, eram muito incipientes, tinham apenas alguns laboratórios. Acho que o Laboratório de Eletricidade não existia, o Laboratório de Fenômenos de Transporte chegou muito depois. Lembro que eu e o Pro Rafael-Victor estávamos montando, tentando entender os manuais do fabricante. Foi uma turma “sacrificada”, mas, produziu bons frutos. Me recordo que “tremi” muito nas primeiras aulas, porque era uma turma muito interessada, formada por pessoas muito focadas no curso e dava um acerto medo em um professor em início de carreira. Mas com o tempo a gente fica tranquilo, você domina mais a matéria, você adquire mais “jogo de cintura”, para, por exemplo, deixar para responder outro dia uma pergunta que você não sabe responder hoje, aí você vai, estuda e chega para o aluno, explica e tal..., mas não pode deixar de dar o retorno para o aluno, senão ele pega no teu pé, isso rapidamente se espalha e o professor fica mal perante toda a turma. *E sobre a avaliação?* R: Nas últimas disciplinas que ministrei, eram disciplinas de final de curso, e minha avaliação era descritiva. Descritiva, mesmo. A disciplina, segundo eu entendo, não permitia questões tipo múltipla escolha, então o aluno tinha que escrever, escrever mesmo, e eu ainda assinalava os erros de português e só considerava correto se eu achasse que o aluno estava descrevendo corretamente o que foi pedido na questão. E isso tornava minhas provas difíceis de corrigir, porque eu tinha que ler todas provas, questão por questão. Não tinha tantos cálculos assim, alguns cálculos apenas, mas o que predominava eram técnicas. Descrever técnica de como se faz isso, como se deixa de fazer aquilo, como se quantifica isso, como se faz um cronograma, questões desse estilo. Ou seja, Planejamento da Obra de Engenharia, no caso, você tem todos os projetos: Projeto de Cálculo Estrutural, Projeto de Instalações Elétricas, Instalações Sanitárias, Pluviais, todos os projetos possíveis em uma obra de engenharia e você vai planejar a construção da obra. Isto é, você tem que entender de todos esses projetos e planejar a obra, fazer um Cronograma Físico e Financeiro, além de especificar todos os materiais e técnicas de execução de cada serviço. A parte financeira que vem a ser o orçamento, torna-se a parte mais delicada da engenharia, que são os custos da obra. Nesse aspecto, a minha experiência lá atrás como engenheiro de campo me ajudou muito. Porque eu tinha muito contato com os cronogramas físico e financeiros de construção das estradas, dos orçamentos para fazer as medições e o faturamento da obra. Mas eu nunca perdi o contato com o campo da prática da engenharia, o que estava sendo executado no mercado de trabalho, sempre estive próximo da execução de uma

obra. O professor e o campo da prática têm que estar sempre em sintonia. Reafirmo, tem que estar em sintonia. O professor que tem esse contato permanente com o campo, pode agregar muito conhecimento e motivação à sua aula se ele tiver a vivência real com o campo, porque há diferenças. A teoria é um pouco diferente da prática na obra. A experiência de campo agrega à formação do professor e deste para o aluno. Você passa muito mais conhecimentos necessários a seu aluno se você tem prática de obra. Às vezes coisas que não estão em livros, coisas que não são publicadas, ninguém se ateve a fazer registro, sobre uma determinada técnica de construção, ou um tipo de material que você às vezes não encontra registrado. Acho muito importante, e, se fosse possível, o professor sempre ter uma atividade prática, não que essa atividade lhe vá consumir todo o tempo, ou que comprometa em termos trabalhistas o seu emprego. Mas é muito importante que o professor tenha sempre um contato com o que está acontecendo fora. Porque se você ficar totalmente isolado na academia, entre os muros da universidade, você se desatualiza e se distancia da realidade, realidade essa que nos tempos atuais muda em uma velocidade vertiginosa. Principalmente nessa área de Construção Civil, porque eu dizia para meus alunos: eu sou o professor que faço a interface de vocês com o mercado. O que vocês vão fazer nessa disciplina é o que vocês vão fazer lá fora, se forem para a área de Construção Civil. Se forem para a área de Cálculo Estrutural aprenderam com o Prof Fernando Drumond, se forem para a área de Saneamento, aprenderam com o Prof Jacob G Pereira da Silva e o Prof Manoel Coelho. E se for Construção Civil, não Construção de Estradas, mas Construção Civil é essa interface que eu estou fazendo com vocês. Vocês vão ter condições de preparar um orçamento que tem esse formato, que estamos fazendo aqui, vocês vão se deparar com cronogramas físico e financeiros com esse formato. Especificações em obras e serviços, esse era meu compromisso e minha maneira de avaliar o aluno, já o entregando pronto ao mercado de trabalho, no caso de optarem pela área de Construção Civil. E hoje, fico feliz em saber que muitos fizeram essa opção. *Até que ponto a gestão universitária ajuda na formação do professor?* R: A gestão muito contribui na formação do professor. Pois quando o professor se envolve na gestão, ele está querendo o melhor para sua instituição. Essa participação na gestão aumenta o comprometimento do professor com todos os segmentos que fazem parte do corpo de educadores de seu Centro de Ensino. Acho importantíssima a participação do professor no Conselho Departamental, em reuniões do seu Departamento onde os assuntos são apresentados, debatidos e se for o caso aprovados ou não. Isso envolve o professor, dá ciência do que se passa em seu Curso ou Departamento e isso traz motivação no âmbito da instituição, porque você vai participar das decisões de seu Centro. Ajuda sim, na formação de consciência crítica do professor e com esse amadurecimento profissional certamente o professor se torna mais comprometido com seus pares, seu Curso e isso reflete em suas atitudes em sala de aula para com os alunos. Acho, inclusive, que é função do professor assumir esses compromissos de gestão universitária. *E a política universitária, contribui na formação docente?* R: A política é inerente ao ser humano. Não tem como você viver em comunidade ser ter participação política. Até no ambiente familiar, em nossa própria casa, você tem presente atitudes políticas. Ou você convence a maioria das pessoas, seus filhos, sua esposa, ou então, você não

faz determinadas coisas acontecerem. Na vida universitária a política é importante, ela ajuda na formação do professor, porque você faz parte na confecção da concretização de uma ideia. Você é coparticipante de uma posição que vai ser implementada ou defendida dentro da instituição. E o professor se envolve, e na política, um perde outro ganha, não existe nada diferente disso. O ruim da política, é você, caso sua ideia não seja apoiada pela maioria, se desmotivar pela instituição, perde a eleição e não quer mais saber do que acontece no Centro, pensa em largar tudo. Isso não é ser político, isso é querer impor sua vontade perante os demais, querer ser um ditador. Se suas ideias não conseguiram sensibilizar a maioria, coopere da mesma forma com quem ganhou, demonstre que você está acima de coisas pequenas. Mas tem que haver a política, só que política universitária, sem influência da política partidária que termina deturpando o ambiente universitário. *E após sua aposentadoria da UFPI?* R: Quando saí da universidade por aposentadoria, tive muitos convites para atuar como docente na iniciativa privada. Várias foram as Faculdades que me convidaram para ser professor, mas não aceitei. Eu decidi ir para a iniciativa privada, só que por conta própria. Tenho uma Empresa de Construção Civil que resolvi “botar para frente”, me envolver com mais afinco, uma vez que a partir da aposentadoria tinha mais disponibilidade de tempo. Investir em minha Empresa, além do hotel, O Palácio do Rio Hotel, que é uma ideia de minha esposa, e que eu sou o executor da obra inaugurada no ano de 1999. Aposentei em 2008, então resolvi trabalhar com minha empresa. E trabalho mais do que quando estava na UFPI. Tenho muito mais preocupações! [risos]. Participando de Licitações, perdendo, ganhando, executando. E profissionalmente, foi uma realização, além do que, você ganha mais do que na universidade [risos]. Foi uma opção mesmo, já estava com o Hotel e resolvi investir na Construtora e a última obra que construí foi o Museu da Natureza, uma bela obra da Fundação Museu do Homem Americano- FUMDHAM na cidade de São Raimundo Nonato - PI. Concluindo essa entrevista, em minha vida o exercício da docência universitária foi quem me realizou profissionalmente. Aprendi muito na convivência com as pessoas, tem uma coisa muito boa em ser professor é você ser reconhecido por seus alunos. Mesmo você não lembrando o nome deles, eles se lembram de você e estão lhe referenciando, estão lhe reconhecendo. Foi uma experiência muito boa, e, minha vida é completa por ter sido professor.

ENTREVISTA NARRATIVA Nº 11

Realizada dia 18/12/2019, às 09:30; local: Reitoria da UFPI- Sala de Assesores do Reitor- Teresina; tempo de gravação: 23:22 minutos; transcrição: 7 páginas.

Entrevistado: **Edilberto Duarte Lopes**

Graduação: Medicina– Universidade do Brasil/1969

Especialização em Pediatria- Instituto de Pediatria Martagão Gesteiro/1970/71;
Especialização em Saúde Pública-FIOCRUZ (Convenio UFPI/ Secretaria de Saúde do Estado do Piauí) 1982/83; Especialização em Administração Hospitalar- Faculdade São Camilo – SP/ 1975/76.

Ingresso na UFPI: 1982. Aposentadoria: 2009

OBS- ocupou cargos de direção na UFPI até jan/2020

Pro-Reitor da Pró-Reitoria de Planejamento e Orçamento – PROPLAN/UFPI (1989/1992; 1997/2008; 2012/2015).

Coordenador na UFPI do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais- REUNI /2007/2016.

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA NARRATIVA Nº 11

Bom dia,

É um prazer colaborar nesse trabalho que você está desenvolvendo e pretende escrever uma tese de doutorado sobre o impacto do programa REUNI na Universidade Federal do Piauí e especialmente no Centro de Tecnologia da UFPI. Falar do REUNI, faz-se necessário, em primeiro lugar, fornecer algumas informações preliminares em que contexto esse programa surgiu. No final da década dos anos 90, no século passado, ou seja, os dois mandatos do ex-Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995/2002), o programa político do Governo Federal para o ensino superior, foi de privilegiar e estimular o ensino superior privado. Praticamente naqueles oito anos as universidades públicas estagnaram, enfrentaram grandes dificuldades orçamentárias. Basta dizer, que durante aquele período foi criada apenas uma universidade federal que veio a ser a Universidade Federal do Vale do São Francisco, me parece que no último, ou penúltimo ano do Governo Fernando Henrique. Para que se tenha uma ideia, no final do ano de 1998, o orçamento de investimentos da UFPI, todos os recursos do orçamento federal que haviam para o ano todo, eram, na ocasião, de R\$ 200.000,00 (duzentos mil reais). Veja a dificuldade, isso significava construir, equipar e reformar tudo que a universidade tinha necessidade. Isso significou também uma diminuição no número de alunos matriculados nas instituições federais em relação ao total de alunos matriculados no ensino superior do Brasil. Na década de 80, as universidades públicas detinham cerca de 30% (trinta por cento) dos alunos matriculados em cursos superiores e no final do ano de 2002, estavam com menos de 15% (quinze por cento) do total desses alunos, dos quais aproximadamente 500.000 (quinhentos mil) alunos estavam matriculados nas 45 (quarenta e cinco) instituições federais, incluindo nessas quarenta e cinco instituições os 3 (três) Centros Federais de Educação Tecnológica- CEFET, o do Estado do Paraná, do Estado do Rio de Janeiro e o do Estado de Minas Gerais. Esses CEFET's estavam relacionados por que aqueles

Centros Federais de Educação também possuíam cursos superiores. No ano de 2004, quando o Presidente da República já era o ex-Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003/2010), a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior- ANDIFES, instituição que congrega todos os reitores das universidades federais, discutindo este assunto, resolveu apresentar um projeto ao Ministério de Educação mostrando as dificuldades que as universidades enfrentavam em termos orçamentários e fazendo uma proposta, o que consideramos até certo ponto ousada, para duplicar o número de alunos matriculados nas universidades federais. Passar de 500.000 (quinhentos mil) para 1.000.000 (um milhão) de alunos matriculados. E para isto, mostrou ao Ministério da Educação as necessidades que as universidades tinham em termos de docentes, servidores técnico-administrativos e recursos para investimentos e para custeio, visando atingir essa meta de um milhão de alunos matriculados. O Ministério da Educação tendo à frente o Ministro Cristóvão Buarque, agendou uma audiência dos reitores com o Presidente da República, reunião essa que ocorreu em setembro de 2004. Na ocasião, o Reitor da UFPI, Prof. Pedro Leopoldino Ferreira Filho (1996/2004) não pode comparecer, e me designou para representar a Universidade Federal do Piauí na reunião que ocorreu no Palácio do Planalto em Brasília-DF, quando o projeto da ANDIFES foi apresentado ao Presidente da República. O Presidente Lula determinou que o Ministério da Educação analisasse aquele documento, verificasse sua viabilidade. O certo é que em 2005, o Ministério da Educação apresentou um programa denominado Programa de Expansão das Universidades Federais, que basicamente, visava não só ampliar o número de alunos, mas sobretudo interiorizar as universidades com a criação de novos Campus, desta feita fora das sedes, fora das capitais onde as universidades estavam instaladas. Era o mês de setembro de 2005, quando o Programa foi apresentado às universidades, e tivemos um prazo curto para apresentar um Projeto de Adesão ao Programa do Governo Federal. E, 31 (trinta e uma) das 45 (quarenta e cinco) instituições federais de ensino superior aderiram ao Plano de Expansão apresentado pelo Governo Federal. Isso tudo tinha que ser preparado e aprovado internamente na UFPI, e serem empenhados os recursos iniciais, até o final do ano de 2005, para implantar o Plano de Expansão a partir de 2006. O certo é que o Programa de Expansão da Universidade Federal do Piauí foi aprovado e

contemplava a implantação do Campus Cinobelina Elvas na cidade de Bom Jesus, a consolidação do Campus Senador Helvídio Nunes em Picos, que naquela ocasião contava com apenas dois cursos superiores, o de Letras e o de Pedagogia, e a expansão do Campus Ministro Reis Velloso em Parnaíba. O projeto da UFPI estava voltado exatamente para aquilo que era a diretriz do Ministério da Educação, não só a expansão, mas sobretudo a interiorização. O Campus Amílcar Ferreira Sobral em Floriano estava no projeto, porém dado o montante de recursos destinados à UFPI, não podemos incluir o Campus de Floriano naquele primeiro momento. Isso foi assinado, e esses recursos contemplaram a implantação de 19 (dezenove) cursos para a UFPI. Sendo 7 (sete) no Campus de Parnaíba, 7 (sete) cursos no Campus de Picos e 5 (cinco) cursos no Campus de Bom Jesus. E nos dava a possibilidade de contratação de um total de 340 (trezentos e quarenta) novos docentes para atenderem a esses novos cursos. À época, a UFPI contava acerca de 940 (novecentos e quarenta) docentes, incluindo os professores afastados ou à disposição de outros órgãos. Como a média é de um servidor técnico-administrativo para cada três docentes, tivemos aí um acréscimo de aproximadamente 114 (cento e catorze) novos servidores. O Projeto de Expansão contemplava também, além da implantação dos cursos, os laboratórios necessários para o funcionamento destes cursos. Começamos este Programa no ano de 2006 e aconteceu um fato interessante, as universidades que ficaram de fora, que até então não haviam aderido ao Programa de Expansão, a partir de agora queriam aderir. Haviam, inclusive, demandas políticas daqueles Estados da Federação, daquelas universidades que ficaram fora dessa primeira etapa, com seus representantes que pressionando o Governo Federal para abrir novamente o Plano de Expansão para que todas as universidades pudessem aderir ao Programa. Foi assim que em 2007 o Ministério da Educação lançou a segunda etapa do programa de expansão, chamado na ocasião de Programa de Expansão e Reestruturação das Universidades Federais, cuja sigla era REUNI. E desta feita, o Programa visava não apenas a expansão física pura e simples de alunos, de cursos, de campus etc. Mas também, uma reestruturação curricular, um trabalho que visava melhorar os índices de sucesso da universidade e de ampliação de cursos de pós-graduação, e não só de graduação. O Programa de Reestruturação incluía também a previsão de inclusão social na parte de apoio ao aluno. Uma política inclusiva por conta das

políticas de cotas que estavam sendo implementadas nas universidades e se precisava de recursos para programas que viesse a apoiar aqueles alunos carentes, negros, provenientes de escolas públicas etc. Quer dizer, as classes pobres, as camadas da população menos aquinhoadas financeiramente, jovens que estavam entrando na universidade e tinham dificuldade em permanecer no ensino superior, porque normalmente a maioria desses alunos quando concluíam o segundo grau eram absorvidos pelo mercado de trabalho e não iam para o ensino superior. Nessa segunda etapa, a UFPI foi contemplada com a implantação do Campus de Floriano, com 4 (quatro) cursos e aí se permitiu também a expansão do Campus sede, em Teresina, onde possuíamos 6 (seis) Centros de Ensino e a inclusão no programa foi por adesão, cada Centro de Ensino da UFPI deveria decidir através do respectivo Conselho Departamental, se aceitava ou não participar do REUNI. Três Centros aceitaram aderir ao Programa, foram: o Centro de Tecnologia - CT, o Centro de Ciências da Educação-CCE e o Centro de Ciências da Natureza-CCN. Os outros três Centros de Ensino, através de seus Conselhos Departamentais decidiram não aderir ao Programa, foram eles: o Centro de Ciências Agrárias- CCA, o Centro de Ciências da Saúde-CCS e o Centro de Ciências Humanas e Letras-CCHL. Com a adesão foram criados 4(quatro) cursos superiores no Campus de Floriano, 7 (sete) cursos superiores no Campus de Teresina. Dos 7 (sete) cursos em Teresina, o Centro de Tecnologia foi contemplado com 3 (três) cursos: o de Engenharia Elétrica, o de Engenharia Mecânica e o de Engenharia de Produção. Foram 2 (dois) cursos superiores para o Centro de Ciências da Natureza e 1 (um) curso superior para o Centro de Ciências da Educação, mas já havia 1 (um) curso superior em via de ser implantado no Centro de Ciências Humanas e Letras. Como o CCHL não havia aderido ao REUNI, o Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão- CEPEX e o Conselho Universitário-CONSUN, decidiram por remanejar esse curso do CCHL para o CCN, que foi o Curso de Arqueologia, para que esse curso pudesse ser financiado e entrasse no programa REUNI, porque era um curso, inclusive que precisava de muitos recursos, dada a necessidade de vários laboratórios que quase não existiam na UFPI. A UFPI foi contemplada, inicialmente com R\$ 30.000.000,00 (trinta milhões de reais), cerca de um pouco mais de R\$ 20.000.000,00 (vinte milhões de reais) para investimento (construções e equipamentos), e um pouco menos de R\$ 10.000.000,00 (dez milhões de reais) para

custeio. Afora as bolsas que foram criadas posteriormente para incentivar a criação de cursos de pós-graduação *stricto sensu* de mestrado e doutorado. Para se ter uma ideia, na ocasião, com os novos investimentos, passamos de R\$ 8.000.000,00 (oito milhões de reais) no ano de 2000, para R\$ 77.000.000,00 (setenta e sete milhões de reais) no ano de 2014. E depois, além desses recursos do REUNI, vieram recursos extra orçamentários que foram integrando esse Plano de Reestruturação da Universidade. Nós tivemos recursos para concluir e equipar o Hospital Universitário - HU, e poder colocá-lo em funcionamento. Tivemos recursos para a expansão do Curso de Medicina no Campus de Teresina, passando de 80 (oitenta) para 120 (cento e vinte) vagas, além do que, abrimos 2(dois) novos cursos de Medicina, 1 (um) no Campus de Parnaíba com 80 (oitenta) vagas e outro Curso de Medicina no Campus de Picos com 60 (sessenta) vagas. Tivemos também recursos para criação de 1 (um) Curso de Línguas Brasileira de Sinais- LIBRAS, para portadores de deficiência auditiva, desta feita, já no CCHL, porque àquela altura o CCHL aceitou participar do Programa de Expansão, e tivemos também cursos voltados para o interior. Um Programa de Licenciatura em Educação do Campo, uma pedagogia voltada especificamente para aqueles professores do interior do Estado do Piauí e de Prefeituras Municipais, daqueles professores que estavam no mercado de trabalho, mas não eram licenciados. Um curso oferecido basicamente no período de férias: julho, dezembro, janeiro e fevereiro, e implantamos 4 (quatro) Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, nos Campus de Bom Jesus, Floriano, Teresina e em Picos. Quanto à contratação de professores, tudo foi feito por concurso público, a UFPI, inclusive, criou uma Comissão específica para esse fim. Selecionamos para o REUNI, 200 (duzentos) professores para esses 11 (onze) novos cursos. Depois tivemos a seleção de 75 (setenta e cinco) docentes para o Curso de Educação do Campo, 15 (quinze) docentes para o Curso de LIBRAS. Para o Curso de Medicina, foram 29 (vinte e nove) vagas de docentes para o Campus de Teresina, 80 (oitenta) vagas de professores para o Campus de Parnaíba e 60 (sessenta) novos docentes para o Curso de Medicina do Campus de Picos. Nosso quadro de docentes conta atualmente, com algo em torno de 1.750 (um mil setecentos e cinquenta) professores, nós da UFPI, que em 2003, 2004 tínhamos acerca de 940 (novecentos e quarenta) professores. Um fato muito importante foi a implantação do Ensino à Distância-EAD. Para tanto, foi criado na UFPI um Centro

de Ensino à Distância, com 30 (trinta) novos docentes, temos Polos de EAD em muitas cidades do Estado do Piauí. Tudo isso veio no bojo do Programa de Reestruturação, tudo com recursos da expansão e estruturação das universidades. O certo é que nessa conta toda, nós (da UFPI), que tínhamos em torno de 8.000 (oito mil) alunos no final dos anos 90, estamos atualmente (2019) com 35.000 (trinta e cinco mil) alunos matriculados. Incluindo alunos do ensino presencial, ensino à distância e alunos de pós-graduação. Houve um grande salto de qualidade em nossos indicadores, ao final dos anos 90, tínhamos apenas 01(um) curso de mestrado, que era o Curso de Mestrado em Educação no CCE, e atualmente a UFPI contabiliza acerca de 66 (sessenta e seis) cursos *stricto sensu*, sendo 35 (trinta e cinco) cursos de Mestrados Acadêmicos, 10 (dez) Mestrados Profissionais e 21 (vinte e um) cursos de Doutorados Acadêmicos. Quer dizer, houve um salto fundamental, isso naturalmente trazendo estímulo à pesquisa e a inovação, e sob esse aspecto o REUNI foi muito importante dentro da UFPI. Toda essa expansão aconteceu com o apoio financeiro do Ministério da Educação, mas houve um esforço pessoal dentro de cada instituição federal comandada por seus dirigentes maiores. Aqui na UFPI, pelo ex-Reitor Prof Dr Luiz de Sousa Santos Júnior (2004/2012) e pelo atual Reitor Prof Dr José Arimatéia Dantas Lopes que sucedeu ao Prof Luiz Júnior e está em segundo mandato, esses professores dirigiram a universidade neste período e realmente se empenharam, não só nestes recursos específicos do Ministério da Educação, mais ainda através de recursos extra orçamentários em outros Ministérios. Como no Ministério da Saúde, Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações, Ministério dos Esportes, Ministério da Cultura. A UFPI conseguiu recursos em vários órgãos federais, na CAPES [Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior], no CNPQ [Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico], realmente foi um trabalho muito grande da equipe gestora nestes últimos dezesseis anos aqui na Universidade Federal do Piauí, para que ela se tornasse o que é atualmente. A UFPI era, e continua sendo, agora mais do que nunca, a unidade de referência do ensino superior no Estado do Piauí, onde desempenha um papel fundamental no desenvolvimento deste Estado. Para ilustrar, uma vez eu vi alguém dizendo que havia duas datas importantes no Estado do Piauí: a primeira, a data de criação do Estado e a segunda a fundação da Universidade Federal do Piauí implantada em 1971. Nessas cinco décadas a UFPI

contribuiu para a formação e qualificação de nossa mão de obra, na ampliação da intelectualidade piauiense, para o desenvolvimento do Estado, e na formação dos nossos quadros de dirigentes. Em particular, me sinto muito feliz em ter participado desse trabalho que representa um marco histórico no ensino superior do Estado do Piauí.