

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO

GUILHERME SANTOS NEVES NETO

NARRATIVAS SOBRE A GÊNESE E OS PRIMEIROS ANOS DE UM
LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO: A EXPERIÊNCIA DO LAUFES (1976-1991)

VITÓRIA

2020

GUILHERME SANTOS NEVES NETO

**NARRATIVAS SOBRE A GÊNESE E OS PRIMEIROS ANOS DE UM
LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO: A EXPERIÊNCIA DO LAUFES (1976-1991)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jair Ronchi Filho

Coorientadora: Prof^a. Dra. Renata Duarte Simões

VITÓRIA

2020

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

N511n Neves Neto, Guilherme Santos, 1962-
Narrativas sobre a gênese e os primeiros anos de um
laboratório de aprendizagem na Universidade Federal do Espírito
Santo : a experiência do Laufes (1976-1991) / Guilherme
Santos Neves Neto. - 2020.
262 f. : il.

Orientador: Jair Ronchi Filho.
Coorientadora: Renata Duarte Simões.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Tecnologia educacional. 2. Ensino audiovisual. 3.
Educação - História. 4. Ensino individualizado. 5. Ensino
programado. I. Ronchi Filho, Jair. II. Simões, Renata Duarte. III.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. IV.
Título.

CDU: 37

GUILHERME SANTOS NEVES NETO

**NARRATIVAS SOBRE A GÊNESE E OS PRIMEIROS ANOS DE UM
LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO
ESPÍRITO SANTO: A EXPERIÊNCIA DO LAUFES (1976-1991)**

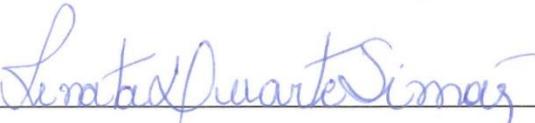
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovado em 18 de setembro de 2020

COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Dr. Jair Ronchi Filho (Orientador)
Universidade Federal do Espírito Santo



Profª. Dra. Renata Duarte Simões (Coorientadora)
Universidade Federal do Espírito Santo



Profª. Dra. Sandra Kretli da Silva (Membra Interna)
Universidade Federal do Espírito Santo



Profª. Dra. Gilsilene Passon Picoretti Francischetto (Membra Externa)
Faculdade de Direito de Vitória

Aos leitores, razão de ser de qualquer texto acadêmico.

Aos meus pais, Iedda e João Luís.

Aos meus filhos, Pedro e Guilherme.

AGRADECIMENTOS

Ao professor Jair Ronchi Filho, por ter apostado no meu projeto de estudo, pela orientação segura, pela rica troca de experiências e por me transmitir confiança e liberdade para traçar o meu caminho de pesquisa. Foi muita sorte tê-lo como orientador e motivo de orgulho para mim.

Agradeço, de modo especial, à querida professora Renata Duarte Simões, por ter me abraçado como coorientando e por ter me iniciado na metodologia de pesquisa e na escrita acadêmica.

À querida professora Sandra Kretli, por ter acreditado e me incentivado neste projeto.

Aos meus professores do PPGMPE, pelo valioso e dedicado trabalho de compartilhamento de saberes e experiências produzidos durante o curso: Alex Braga, Eduardo Moscon, Patrícia Rufino, Regina Godinho e Vitor Gomes. Agradeço, também, a todos os meus colegas de curso, pela convivência afetuosa e pelo compartilhamento do aprendizado.

Um agradecimento especial à professora Regina Helena Simões, do PPGE, por ter me apresentado à ciência histórica – ciência pela qual me apaixonei. A formação produzida em sua disciplina História e Historiografia da Educação no Brasil foi fundamental em minha caminhada.

À professora Gilsilene Passon P. Francischetto, por aceitar participar da banca examinadora deste trabalho e que muito contribuiu, na qualificação, para ajustar o seu rumo.

À querida Angela Maria C. Silva Cassol, por me impulsionar neste projeto.

À minha querida irmã, Mária Santos Neves, pela contribuição na revisão deste texto.

Agradeço imensamente aos entrevistados da pesquisa, a quem considero reais conarradores deste trabalho: professor Manoel Ceciliano Salles de Almeida, professoras Janete Magalhães Carvalho e Maria do Carmo Marino Schneider e meus ex-colegas de trabalho Paulo Cezar Nascimento e Benedito Rosemberg, pela solicitude em colaborar com esta pesquisa.

Ao PPGMPE, ao Centro de Educação e à Universidade Federal do Espírito Santo, pela concessão do meu afastamento funcional e pela oportunidade de ampliar a minha formação acadêmica em um espaço de formação humana tão potente.

À minha família e aos meus amigos, pelo apoio e pela compreensão nas minhas ausências.

A vida não é a que a gente viveu, e sim a que a gente recorda, e como recorda para contá-la.

Gabriel García Márquez (2003)

RESUMO

Trata-se de um estudo histórico acerca da criação e implementação do Laboratório de Aprendizagem da Universidade Federal do Espírito Santo (Laufes), concebido inicialmente para atender a propostas pedagógicas tecnicistas centradas na autoaprendizagem do aluno, que teve seu curso entre os anos de 1976 e 1991. Problematiza-se o porquê da sua emergência, como se constituiu e como atuou esse laboratório naquela instituição de ensino superior. Objetiva-se, a partir da investigação do passado do Laufes, compreender o seu presente (BLOCH, 2002) e projetar caminhos prospectivos para o seu futuro como espaço de apoio aos processos formativos do Centro de Educação da Ufes. Para compor essa narrativa, a pesquisa utiliza como principais fundamentos teórico-metodológicos a perspectiva historiográfica de Marc Bloch e os conceitos de história e de narrativa de Walter Benjamin. Como instrumentos de produção de dados, opera, prioritariamente, com a análise de narrativas de memórias, produzidas por meio de entrevistas com sujeitos que vivenciaram esse espaço, servindo-se, também, do exame de documentos e da experiência do próprio pesquisador como técnico desse laboratório. Como resultado, propõe o reconhecimento institucional e a ressignificação desse espaço como produtor e repositório de registros de memória audiovisual do Centro de Educação e da própria Ufes.

Palavras-chave: Laboratório de Aprendizagem, Narrativas de Memória, Tecnologia Educacional, Recursos Audiovisuais.

ABSTRACT

This is a historical study about the creation and implementation of the Learning Laboratory of the Federal University of Espírito Santo (Laufes), initially designed to meet technical pedagogical proposals centered on student self-learning, which had its course between the years 1976 and 1991. The question of why it emerged, how it was constituted and how this laboratory operated in that higher education institution is questioned. The objective, based on the investigation of Laufes' past, is to understand its present (BLOCH, 2002) and design prospective paths for its future as a space to support the training processes of the Education Center of Ufes. To compose this narrative, the research uses as main theoretical and methodological foundations the historiographical perspective of Marc Bloch and the concepts of history and narrative by Walter Benjamin. As instruments of data production, it operates, primarily, with analysis of narratives of memories, produced through interviews with subjects who experienced this space, also using the examination of documents and the experience of the researcher himself as a technician of this laboratory. As a result, it proposes the institutional recognition and the re-signification of this space as a producer and repository of audiovisual memory records from the Education Center and from Ufes itself.

Keywords: Learning Laboratory, Memory Narratives, Educational Technology, Audiovisual Resources.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Adufes – Associação dos Docentes da Ufes
Aesi – Assessoria Especial de Segurança e Informação
AII – Ato Institucional n. 1
Asufes – Associação dos Servidores da Ufes
BC – Batalhão de Caçadores
BI – Batalhão de Infantaria
Capes – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE – Centro de Educação
CEG – Centro de Estudos Gerais
CFE – Conselho Federal de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CP – Centro Pedagógico
Crub – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DAU – Departamento de Assuntos Universitários
DCE – Diretório Central de Estudantes
DE – Departamento de Educação
Dops – Departamento de Ordem Política e Social
DOU – Diário Oficial da União
DVD – Digital Versatile Disc (Disco Digital Versátil)
ES – Espírito Santo
EUA – Estados Unidos da América
FAFI – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
Laufes – Laboratório de Aprendizagem da Universidade Federal do Espírito Santo
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PABAEE – Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar
PM – Polícia Militar
PPGMPE – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação
PRUFES – Proposta para a Reestruturação da Universidade Federal do Espírito Santo
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro
PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

SNI – Serviço Nacional de Informação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

TVE – TV Educativa do Espírito Santo

UEE – União Estadual de Estudantes

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNE – União Nacional dos Estudantes

Usaid - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

VHS – Video Home System (Sistema Doméstico de Vídeo)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	12
1 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	22
1.1 A ESCOLHA DE UM ITINERÁRIO.....	22
1.2 QUE HISTÓRIA É ESSA?	27
1.3 NARRATIVAS: TRANSMITINDO EXPERIÊNCIAS.....	34
1.4 A MEMÓRIA COMO FONTE DE PESQUISA.....	37
2 A GÊNESE E OS PRIMEIROS ANOS DO LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	44
2.1 A VOZ DIRIGENTE	48
2.1.1 O professor Manoelito entra em cena	49
2.1.2 A Ufes e o Golpe de 1964.....	51
2.1.3 O conceito de modernização conservadora e autoritária do regime militar.....	57
2.1.4 A Comissão de Planejamento, Rudolph Atcon e o Projeto de Reestruturação da Ufes	60
2.1.5 O influxo norte-americano no Brasil e a ascensão do tecnicismo pedagógico.....	67
2.1.6 A “coisa nova” da Universidade de Houston.....	75
2.1.7 As ações de Manoelito como dirigente universitário.....	85
2.1.8 Jogos conciliatórios.....	87
2.2 A VOZ DOCENTE.....	98
2.2.1 As professoras Maria do Carmo e Janete: novas personagens entram na história	98
2.2.2. O Plano do Laufes.....	105
2.2.3 A implantação do Laufes.....	110
2.2.4 O Regimento do Laufes (1980).....	117
2.2.5 Outros narradores docentes.....	121
2.3 A VOZ DOS TÉCNICOS.....	122
2.3.1 Desencaixotando o Laufes: o início do setor de produção.....	122
2.3.2 O setor de vídeo entra em operação.....	134
2.3.3 O início de nossa história no Laufes.....	142

2.3.4. Laufes real versus Laufes regimental.....	145
3 PRODUTO.....	153
3.1. JUSTIFICATIVA DO PRODUTO.....	154
3.2 OBJETIVOS DO PRODUTO.....	156
3.2.1 Objetivo geral.....	156
3.2.2 Objetivos específicos.....	156
3.3 SOBRE O PRODUTO.....	157
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
REFERÊNCIAS.....	170
ANEXOS	175
ANEXO A	176
ANEXO B.....	226
ANEXO C	236
ANEXO D.....	240
ANEXO E.....	243
ANEXO F.....	258
ANEXO G.....	259
APÊNDICE	260

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

O trabalho que ora apresentamos é um estudo histórico, ou melhor, um estudo de caso histórico, dada a singularidade do objeto pesquisado, conforme explicaremos mais adiante. Trata-se de uma pesquisa que busca tecer uma narrativa da gênese e dos primeiros anos de existência de um laboratório de aprendizagem do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes, desde o seu plano preliminar até sua efetivação como órgão suplementar desse centro (1976-1991). Para montar essa trama, partimos da premissa de que, para o historiador, “[...] o objeto de estudo nunca é a totalidade de todos os fenômenos observáveis, num dado momento ou num lugar determinado, mas somente alguns aspectos escolhidos [...]” (VEYNE, 1998, p. 44). Nesse sentido, entendemos que o ofício do historiador está sempre balizado por uma perspectiva, por um itinerário ou por um recorte, traçados por suas escolhas teóricas e metodológicas.

O laboratório tema deste trabalho chama-se Laboratório de Aprendizagem da Ufes ou, simplesmente, Laufes. Para compor esse estudo, nos apoiamos, primordialmente, em narrativas de memórias de sujeitos que vivenciaram a gênese e os anos iniciais desse espaço e, de forma subsidiária, em leituras de documentos-chave, os quais serão especificados mais à frente. Além disso, acrescentamos, como instrumento complementar de produção de dados, a nossa própria narrativa, fruto da vivência como técnico desse laboratório.

Consideramos que tal investigação possui relevância, uma vez que, por via da análise histórica de um laboratório de ensino-aprendizagem em um Centro de Educação de uma universidade federal, põe-se em questão, também, aspectos da História da Educação local e nacional, pois acreditamos que é no contexto dos cursos de Pedagogia e dos centros e faculdades de educação das universidades, que se legitima e se certifica os modos de ensinar e aprender de uma determinada época. Nesse sentido, pensamos que este trabalho pode ser um pequeno fio a ajudar a formar a grande tessitura que constitui a ainda incipiente História da Educação no Espírito Santo.

Além disso, concordando com o historiador Marc Bloch (2002), entendemos que pesquisas de cunho histórico são importantes, porque nos possibilitam, a partir do conhecimento do passado, melhor compreender e atuar no presente. Em suas próprias palavras: “[...] a ignorância do

passado não se limita a prejudicar a compreensão do presente; compromete, no presente, a própria ação” (BLOCH, 2002, p. 63).

Também cumpre ressaltar aqui o quanto estamos envolvidos com o tema da pesquisa. Explicamos: há, entre nós e o Laufes, uma longa e forte relação de entrelaçamento, vivenciada inicialmente na condição de graduando do curso de Comunicação Social - Jornalismo, depois como servidor técnico-administrativo e agora como servidor-estudante-pesquisador. As inquietações pessoais que nos motivaram a abraçar o nosso próprio espaço de trabalho como objeto de pesquisa fundam-se, portanto, em preocupações de caráter tanto profissional quanto afetivo.

Tendo exercido nossas atividades profissionais durante mais de 30 anos nesse laboratório e ainda com a perspectiva de continuar a fazê-lo ainda por mais alguns anos – e principalmente, por sermos remanescentes dos sujeitos que enredaram suas vidas profissionais-afetivas nesse território – nos sentimos agenciados, por nós mesmos, a contar essa história, no intuito de preservar as experiências produzidas nesse espaço. Outrossim, enxergamos essa pesquisa como uma responsabilidade nossa para com essas pessoas que se dedicaram ao Laufes, bem como para com a instituição onde esse laboratório está imerso, ou seja, o Centro de Educação da Ufes. De mais a mais, esperamos que esse estudo seja um pequeno legado para aqueles que continuarão a produzir a história do Laufes (e do Centro de Educação) e contribua para lançar um olhar sobre o futuro desse laboratório.

A justificativa pessoal relatada acima junta-se a outra, de natureza institucional, que diz respeito à modalidade “profissional” do programa de pós-graduação ao qual estamos vinculados, cujo escopo principal é o aperfeiçoamento da atuação do profissional da educação por meio da pesquisa. Nessa modalidade de mestrado, espera-se que o pesquisador reflita sobre a sua própria prática profissional e produza conhecimentos em benefício dessa prática, convergindo, assim, em melhorias para si, e, conseqüentemente, para a instituição a qual ele pertence. Nesse sentido, as duas justificativas se imbricam e se ancoram nessa especificidade do mestrado profissional, nos orientando na escolha do tema.

No caso do presente estudo, depreendemos, ainda, que essa particularidade nos trouxe um desafio inerente: o de sermos sujeito, e, ao mesmo tempo, de fazermos parte do objeto da pesquisa. Impossível não lembrarmos aqui a observação do nosso orientador, ao também

enxergar em nossa investigação um processo de autoanálise, dado o profundo envolvimento que a nossa vida possui com a vida desse laboratório.

Além disso, a condição de estarmos estreitamente implicados com o tema nos impõe importante indagação: como mantermos um distanciamento, apropriado a todo pesquisador, quando o seu objeto de pesquisa lhe é muito próximo e, portanto, muito familiar? Como observa Marc Bloch (2002, p. 104), “[...] os objetos mais familiares [...] estão em geral entre aqueles sobre os quais é mais difícil obter uma descrição correta: pois a familiaridade traz, quase necessariamente, a indiferença”. Sobre essa questão, acreditamos que o envolvimento pessoal do pesquisador com o seu objeto de investigação não compromete, necessariamente, o rigor epistemológico de seu estudo, nem o desqualifica como pesquisador. A defesa dessa posição assenta-se na conduta ética e moral do autor no desenvolvimento da pesquisa. Como afirma Jacques Le Goff (2002, p. 29) prefaciando e se remetendo a Marc Bloch: “[...] a ciência histórica se consoma na ética”.

Esclarecemos ainda que, embora o objeto pesquisado se constitua hoje, essencialmente, em um laboratório de produção de recursos audiovisuais, não é intenção principal deste trabalho discutir os usos das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na educação (embora esse debate possa aparecer no corpo do texto), mas sim, a partir de narrativas de memórias e de documentos escritos e videográficos, contar a história da gênese de um laboratório que, em uma universidade federal, há mais de quatro décadas, vem fazendo uso dessas tecnologias nos seus processos de formação.

Situamos a presente pesquisa entre os anos de 1976 e 1991 focando, inicialmente, a fase embrionária ou experimental do Laufes, quando foi constituída uma comissão de três professores para formular o seu plano de criação, passando pela etapa de sua implantação até a consolidação desse laboratório como espaço de apoio às atividades formativas da Ufes. Demarcam os limites desse recorte temporal o Plano do Laufes (ANEXO A), de 1976, e a Proposta de um Novo Regimento para esse laboratório (ANEXO E), de 1991. Entretanto, para atingirmos o objetivo do estudo, fomos buscar, no contexto dos anos anteriores à sua criação – na década de 1960 e início dos anos 1970 – os aspectos políticos, sociais e educacionais que conduziram à emergência do Laufes. Além disso, em nosso percurso narrativo, optamos por não nos prender a esse recorte de modo rígido, nos permitindo trazer elementos exteriores a esse intervalo de tempo escolhido.

O início de nosso entrelaçamento biográfico-profissional com a história do Laufes começou quando ainda cursávamos Jornalismo na Ufes, por volta de 1985. Nessa época, o curso de Comunicação Social da Ufes ainda não possuía um laboratório próprio para o desenvolvimento das disciplinas práticas de Teledifusão e Radiodifusão. Era, portanto, no Laufes, que os alunos podiam travar os primeiros contatos com os equipamentos de produção de vídeo como câmeras, ilhas de edição, microfones, iluminadores etc. Foi o nosso caso. Naquele momento, já trabalhávamos como técnico da Ufes, atuando na área administrativa da Sub-Reitoria Acadêmica (hoje Pró-Reitoria de Graduação). Dois anos mais tarde, já graduados em Comunicação Social/Jornalismo, fomos indicados pelos próprios técnicos do Laufes para integrarmos a equipe desse laboratório. O convite foi oficializado pelo então Diretor do Centro Pedagógico¹, Carlos Coutinho Batalha. Há mais de trinta anos, portanto, que vimos atuando profissionalmente nesse espaço, assumindo as funções técnicas de cinegrafista, roteirista, diretor, editor de imagens, produtor e, nos últimos anos, de coordenador. Ao longo desse tempo, desenvolvemos, junto aos docentes, estudantes e equipe de técnicos do Laufes, diversas atividades e projetos pautados na interface educação/comunicação, principalmente para os cursos de Pedagogia e demais licenciaturas. O resultado desse trabalho está contido no grande acervo de vídeo de que hoje dispõe o Laufes, onde se encontra registrada parte significativa da memória do Centro de Educação e da própria Ufes.

Durante esse período, pudemos observar, por meio de nossa própria vivência nesse laboratório, que esse espaço passou por vários tensionamentos, os quais influíram tanto na sua organização quanto na sua estrutura e na sua forma de atuar. Dentre esses tensionamentos, podemos destacar:

- a) os de natureza político-institucional, provenientes de mudanças nas políticas do Ministério da Educação (MEC), da Administração Central da Ufes e da direção do Centro de Educação;
- b) os de caráter político-pedagógico, originados pelas alterações das concepções pedagógicas, tanto em nível micro quanto macro institucional;

¹ “Em 16 de agosto de 2002, o Conselho Departamental do Centro Pedagógico decidiu adotar o nome Centro de Educação, em substituição a Centro Pedagógico. Em 2003, essa mudança foi homologada pelo Ministério da Educação, com a aprovação do novo Estatuto da Ufes”. (HISTÓRICO do Centro de Educação da Ufes c2020). Disponível em: <<http://www.ce.ufes.br/hist%C3%B3rico>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

- c) os de ordem financeira (escassez de recursos), que resultaram no sucateamento dos equipamentos;
- d) os de aspecto tecnológico (necessidade permanente de renovação dos equipamentos devido à acelerada obsolescência desses meios promovida pela indústria eletrônica);
- e) a redução de pessoal, motivada, entre outras coisas, por políticas de demissão incentivada e aposentadorias do governo federal, sem a respectiva reposição das vagas proporcionadas.

Todos esses aspectos estão imbricados entre si, ao que podemos acrescentar, também, a drástica redução de espaço físico a cerca de um quarto do seu tamanho original.

Quando montávamos o projeto desta pesquisa, nossa intenção preliminar era compor uma narrativa de todo o período de existência do Laufes, desde a sua gênese até os dias atuais. Entretanto, tal missão se revelou muito vultosa para um curso de mestrado com prazo limitado de dois anos. Prudentemente, decidimos acatar a sugestão da banca de qualificação para reduzir o recorte temporal desta investigação, com o intuito de evitarmos o risco de produzir um estudo superficial. Além disso, com o fôlego adquirido no mestrado, esperamos, em um futuro bem próximo, dar continuidade ao nosso propósito inicial de construir uma narrativa que contemple toda a trajetória desse laboratório.

Contudo, apesar das alterações no seu recorte temporal, a correção de rumo da pesquisa não modificou a essência de nossa inquietação original, cujo mote pode ser traduzido no seguinte questionamento: por que e para que um laboratório de aprendizagem em uma universidade?

No intuito de começar a fornecer respostas para essa questão, chegamos, então, à formulação da **pergunta-problema** da pesquisa: por que e para que um laboratório de aprendizagem na Ufes dos anos 1970? Em outras palavras, quais intencionalidades motivaram a implantação de um laboratório de aprendizagem em uma universidade federal na década de 1970 e como se deu esse processo? Para alimentar a análise desse problema, nos propusemos a movimentar, por meio de entrevistas abertas com sujeitos que participaram da gênese e primeiros anos de funcionamento do Laufes, as seguintes indagações:

- Com que propósito o Laufes foi criado? Como se processou a implementação do Laufes? Quais os modos de ensinar e de aprender que motivaram a sua criação e como

esses modos se mantiveram ou se transformaram ao longo dos anos? Quais foram as transformações sofridas pelo Laufes ao longo do recorte temporal delimitado? Como essas transformações se processaram?

- Como o Laufes foi pensado pelos sujeitos que o criaram e como ele de fato se constituiu? Quais os caminhos futuros que podem ser projetados para o Laufes?
- Como, por meio da memória, os sujeitos entrevistados reconstituem suas vivências, suas experiências, suas práticas educacionais e/ou profissionais em suas relações com esse laboratório, no contexto do Centro de Educação e da Ufes?
- Como esses sujeitos reconstituem, por meio da memória, a relação do Laufes com o Centro de Educação da Ufes, no contexto educacional dessa instituição?

A partir das questões elencadas acima, desenvolvemos o estudo com a finalidade de atingir os seguintes objetivos:

OBJETIVO GERAL

Produzir, por meio da análise de narrativas de memórias, de fontes documentais e da vivência do próprio pesquisador um estudo histórico acerca da gênese e primeiros anos de atividade do Laboratório de Aprendizagem da Ufes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Compor uma narrativa da história da gênese e primeiros anos do Laufes (1976-1991), analisando o contexto sócio-político-educativo em que foi gerado, seus propósitos iniciais, sua constituição como espaço de apoio ao ensino, pesquisa e extensão e eventuais inflexões ao longo desse período;
2. Produzir narrativas de memórias das vivências profissionais e das práticas educativas desenvolvidas por professores e técnicos do Laufes, visando contribuir para a formação da memória do CE/Ufes;
3. Apontar caminhos prospectivos para a melhoria ou ressignificação da atuação do Laufes como espaço de apoio aos processos formativos e de produção de memória do Centro de Educação da Ufes;

4. Produzir materiais audiovisuais com os registros das narrativas de memórias dos sujeitos entrevistados na pesquisa. Este item constitui o “produto aplicável” da pesquisa exigido pelo programa de mestrado profissional ao qual estamos vinculados.

Para a consecução desse trabalho organizamos a nossa escrita da seguinte forma:

No primeiro capítulo, procuramos explicar o caminho metodológico escolhido, especificando as fontes e os instrumentos utilizados para a produção dos dados e os procedimentos adotados para as suas análises. Em seguida, discorremos sobre o referencial teórico-metodológico que assumimos como sustentação de nosso estudo, apresentando os conceitos-chave que elegemos como fundamentais para a sua realização, quais sejam: história, memória e narrativa. Introduzimos e dialogamos com os autores que nos deram suporte neste percurso, nos ajudando na compreensão e apropriação desses conceitos.

No segundo capítulo, nos empenhamos, inicialmente, em realizar uma breve apresentação desse laboratório hoje, situando-o em seu lócus institucional, o Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, assinalando suas responsabilidades regimentais, sua função e suas atuais atividades nessa unidade de ensino. Em seguida, pela perspectiva do macro contexto, projetamos compreender a gênese do Laufes, começando por focalizar os principais aspectos políticos, sociais e econômicos que determinaram a política educacional do país nesse período e o seu respectivo pensamento pedagógico – o tecnicismo – cujo ideário ensejou a criação do laboratório objeto desse estudo. Nessa parte do estudo, procuramos evidenciar as circunstâncias sócio-políticas que precederam a emergência do nosso objeto de pesquisa: o Golpe de 1964, a implantação da Ditadura Militar e a política educacional de modernização do ensino superior implementada por esse regime. A escolha do Regime Militar como marco inicial de contextualização da pesquisa se justifica, na medida em que é pela via desse governo que se fortalece a concepção produtivista de educação no Brasil (SAVIANI, 2013), a nosso ver, fator fundamental para a compreensão da criação do Laufes.

No contexto micro, examinamos a trajetória do professor Manoel Ceciliano Salles de Almeida – personagem idealizador do Laufes – abrangendo desde o seu ingresso na Comissão de Planejamento da Ufes, responsável pelo projeto de reestruturação da universidade capixaba, passando pelo tempo em que ele cursou pós-graduação na Universidade de Houston (quando sofreu influência de propostas pedagógicas tecnicistas), até o seu retorno à Ufes, onde ocupou

vários cargos diretivos, entre eles o de reitor. Para compor essa parte da pesquisa, recorremos às narrativas do professor Salles de Almeida, entremeadas com fontes bibliográficas sobre a História da Educação no Brasil, nomeadamente, as obras de Dermeval Saviani, Luiz Antonio Cunha e Rodrigo Patto Sá Motta, entre outros. Um alerta: nesse tópico do trabalho, o qual denominamos de “A voz dirigente”, não abordamos somente as ações de Salles de Almeida diretamente relacionadas à criação do Laufes, pois, à medida que nos debruçamos sobre as narrativas desse personagem, percebemos que havia, nas suas quase quatro horas de narrativas, um rico material relativo à história da Ufes, o qual, por dever de ofício, nos obrigamos a explorar. Pedimos, pois, aos leitores deste trabalho, as devidas escusas diante da nossa apetência de historiador.

No segundo momento desse capítulo, o qual identificamos com o título de “A voz docente”, revistamos as narrativas de duas professoras que participaram da comissão responsável pela elaboração do projeto do Laufes, as professoras Janete Magalhães Carvalho e Maria do Carmo Marino Schneider. A partir das reminiscências dessas personagens, procuramos (re)tratar o que denominamos de “fase experimental” do Laufes, que foi, justamente, o período de implantação do laboratório, previsto em seu projeto. E aqui, cabe explicar ao leitor, que construímos a escrita deste trabalho intercalando as narrativas dos entrevistados com a nossa própria narrativa e as fontes bibliográficas. Em alguns momentos, utilizamos longos extratos dessas narrativas sem interrupções. Isso foi intencional. A nosso ver, esse procedimento constitui uma forma de conferir valor² às vozes dos sujeitos narradores da pesquisa.

Além das fontes orais, ainda nesse segmento do texto, procedemos à análise de dois documentos que consideramos fundamentais para a compreensão da criação do Laufes: o já referido projeto, “Proposta de um Modelo para Implantação e Desenvolvimento de um Laboratório de Aprendizagem na Ufes” (ANEXO A), de 1976 e o Regimento do Laufes (ANEXO B), datado de agosto de 1980. Como já foi explicitado, optamos por dar um peso maior às análises das fontes orais dos entrevistados, elegendo as narrativas de memórias como fontes primárias de nosso trabalho. Entretanto, abrimos exceção para o exame de alguns documentos escritos que julgamos relevantes para elaboração da pesquisa, como os já mencionados acima. Além desses dois documentos citados, lançamos mão de outros três textos: parte de uma publicação institucional da Ufes (ANEXO C) sobre o Centro Pedagógico, de 1987, e duas propostas para

² Pelo mesmo motivo, optamos por apresentar as narrativas (que foram produzidas especificamente para esta pesquisa) com o mesmo tamanho de fonte do texto e sem recuo.

a constituição de um novo regimento para o Laufes, sendo uma elaborada exclusivamente pelos técnicos desse laboratório (ANEXO D) e a outra feita em conjunto com a coordenação do laboratório (ANEXO E). Esses três últimos documentos nos auxiliaram no terceiro e último momento do segundo capítulo, o qual denominamos de “A voz dos técnicos”, quando analisamos as narrativas de dois técnicos que vivenciaram os primeiros anos de funcionamento do Laufes: Paulo Cezar Nascimento (técnico de áudio a partir de 1978) e Benedito Monteiro Rosemberg (técnico de vídeo a partir de 1983). Nessa etapa da pesquisa também adicionamos nossa própria narrativa como integrante do corpo técnico do Laufes (a partir de 1987).

No terceiro capítulo da pesquisa, em atendimento à exigência do regimento do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), da Universidade Federal do Espírito Santo, apresentamos o “produto aplicável” de nosso estudo: um conjunto de três vídeos reunindo as narrativas de três dos cinco entrevistados na pesquisa. Como será demonstrado mais à frente, trata-se de uma proposta-piloto para a produção de registros de memória do Centro de Educação da Ufes.

Por fim, no quarto e último momento deste trabalho, procedemos às nossas considerações finais procurando lançar um olhar prospectivo para o futuro do laboratório objeto de nosso estudo.

[...] o explorador sabe muito bem, previamente, que o itinerário que ele estabelece, no começo, não será seguido ponto a ponto. Não ter um, no entanto, implicaria o risco de errar eternamente ao acaso.

Marc Bloch (2002)

1 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

1.1 A ESCOLHA DE UM ITINERÁRIO

O presente trabalho se propõe a investigar a gênese e os primeiros anos do Laboratório de Aprendizagem da Ufes como espaço de apoio aos processos formativos do Centro de Educação da Ufes. De acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, o termo “gênese”, no sentido figurado, se refere ao “conjunto de fatos ou elementos que contribuíram para produzir uma coisa”.³ Adotamos tal vocábulo na composição do título de nossa pesquisa com essa conotação. Tencionamos, pois, “fabricar” narrativas que nos expliquem o emaranhado de fatos e elementos que concorreram para a produção dessa “coisa” denominada Laufes.

Para a realização desta investigação, foi escolhida a abordagem qualitativa e a linha metodológica da pesquisa histórica. Entretanto, como já foi anunciado anteriormente, partimos do pressuposto de que ela também poderia ser compreendida como um estudo de caso, dado o caráter singular do nosso objeto de pesquisa. Segundo Lüdke e André (2007, p. 21), o estudo de caso tem como preocupação central “[...] a compreensão de uma instância singular. Isso significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada”. O fato de que o Laufes seja um caso singular na História da Educação no Brasil é uma das teses que defendemos neste trabalho.

Como já foi antecipado na apresentação deste estudo, a inquietação que movimenta a nossa pesquisa provém de indagações sobre o presente de seu objeto: por que e para que um laboratório de aprendizagem? Para responder a essa questão sobre o presente do Laufes, julgamos fundamental a análise do seu passado. Concordamos, pois, com o entendimento de Marc Bloch (2002), de que o tempo humano se distingue do tempo cronológico dos relógios. Para o historiador francês, na investigação histórica, presente e passado interligam-se num jogo de mão dupla: compreender o passado pelo presente e o presente pelo passado (BLOCH, 2002), eis a missão do historiador e o que também buscamos empreender nessa pesquisa. Além disso, partimos da premissa de que toda história humana se produz com base em questões emergentes do presente (BLOCH, 2002). Assim, inferimos que, para respondermos à pergunta sobre o que é o Laufes hoje, precisamos compreender como se deu a sua gênese.

³Disponível em: < https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php#1 > Acesso em: 31 jul. 2020.

Consideramos, também, primariamente, que a pesquisa histórica se desenvolve como um exercício crítico sobre determinados vestígios do passado, no intuito de compreender e explicar esse passado. Nesse sentido, ela engendra a produção de leituras de fatos humanos, que se vale de operações próprias do ofício do historiador como “[...] o recorte e processamento das fontes, mobilização de técnicas de análise específicas, construção de hipótese, procedimentos de verificação [...]” visando à construção de um conhecimento válido do objeto estudado (CHARTIER, 2010, p. 16).

Na precisa enunciação de Stephanou e Bastos, compreende-se a história como:

[...] um campo de produção de conhecimentos, que se nutre de teorias explicativas e de fontes e pistas, indícios, vestígios que auxiliam a compreender as ações humanas no tempo e no espaço. É um trabalho de pensamento que supõe o estranhamento da análise, da produção de argumentos que possam validar, no presente, determinadas leituras da realidade passada, uma vez que o conhecimento histórico é uma operação intelectual que se esforça por produzir determinadas inteligibilidades do passado e não sua cópia (STEPHANOU; BASTOS, 2011, p. 417).

Assim, para alcançar o objetivo de “produzir inteligibilidades” sobre o passado do nosso objeto de estudo, elegemos como procedimento metodológico primordial a produção e análise de narrativas de memórias de atores acadêmicos (dirigentes, docentes e técnicos) que “fundaram” o Laufes. Como instrumentos subsidiários, lançamos mão de documentos escritos, de vídeos e da nossa própria vivência profissional como técnico desse laboratório.

Em uma primeira fase, além da bibliografia que trata da história do ensino superior no Brasil, reunimos os seguintes documentos escritos que julgamos relevantes para o nosso estudo:

- a) Os relatórios anuais do Centro de Educação (principalmente dos primeiros anos de funcionamento do CE - de 1975 a 1980 - onde estão registrados vários indícios da fase inaugural do Laufes);
- b) O documento “Proposta de um modelo para implantação e desenvolvimento de um laboratório de aprendizagem na Universidade Federal do Espírito Santo”, de 1976 (ANEXO A).
- c) O texto do projeto de implantação do Centro Pedagógico (1972) e as duas versões do Regimento Interno do Centro de Educação (1975 e 2014);

- d) O Regimento do Laufes de 1980 (ANEXO B), único documento normativo desse laboratório em quase quarenta anos de existência e, em nossa opinião, já bastante desconectado com a realidade desse espaço hoje;
- e) Um texto elaborado exclusivamente pelos técnicos do Laufes como proposta preliminar para um novo regimento desse laboratório (ANEXO D). Em nossa perspectiva, esse documento revela um forte tensionamento entre a visão dos servidores técnicos acerca do “funcionamento” do Laufes e a concepção inicial representada pelo seu regimento oficial;
- f) A proposta de alteração do Regimento do Laufes, de 1991 (ANEXO E), redigida pela Coordenação do Laufes em conjunto com os técnicos, mas nunca submetida ao Conselho Departamental do CE;
- g) Os Relatórios Anuais do Laufes, onde estão registrados os principais trabalhos desse laboratório;
- h) Uma revista institucional da Ufes sobre o Centro de Educação, de 1987, onde o Laufes é apresentado como único laboratório dessa unidade de ensino (na época denominada Centro Pedagógico) (ANEXO C);
- i) Duas publicações institucionais comemorativas: *Ufes: 40 anos de história*, de autoria do professor Ivantir Borgo e *Ufes, 60 anos*, sobre a história dessa instituição de ensino.

Por fim, também compõem o *corpus* da pesquisa vídeos documentários institucionais do Centro de Educação e gravações em vídeo de palestras e eventos, todos produzidos pelo Laufes. Em especial, destacamos a série de entrevistas realizadas com os ex-diretores do Centro de Educação da Ufes, em 2005, para a elaboração de um vídeo comemorativo dos trinta anos dessa unidade de ensino, e uma palestra do professor Manoel Ceciliano Salles de Almeida proferida em 2004, em comemoração aos 50 anos da Ufes.

Para a fazedura das narrativas de memórias, utilizamos o procedimento de entrevistas não estruturadas por considerarmos esse modelo mais apropriado para o trabalho com testemunhos orais. Isso quer dizer que estabelecemos previamente tópicos (ou questões) que julgamos importantes para serem abordados pelos entrevistados, mas deixamos em aberto a possibilidade de surgimento de novos assuntos de interesse da pesquisa (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Com esse recurso, nos guiamos pelos tópicos prefixados, sem, no entanto, sermos limitados por eles.

Inspirados em Walter Benjamin (1994, p. 210), buscamos atuar como um “[...] ouvinte imparcial [...]” no sentido de garantir a conservação do que foi narrado para, mais tarde, unindo os fios dessas narrativas com os outros dados da pesquisa, compor um relato compreensível do objeto estudado, pois, “[...] a história é, antes de tudo, um relato e o que se denomina explicação não é mais que a maneira de a narração se organizar em uma trama compreensível” (VEYNE apud CHARTIER, 2010, p. 11).

Durante o estudo, investigamos como os sujeitos entrevistados rememoram suas vivências profissionais junto a esse laboratório em seus mais variados aspectos: políticos, institucionais, pedagógicos, educacionais, relacionais, afetivos etc. Os sujeitos que escolhemos para compor as narrativas, como já foi dito, são aqueles que vivenciaram ou participaram diretamente da história do Laufes. Como critério de seleção, levamos em conta a riqueza de envolvimento desses profissionais com o laboratório pesquisado, seja na sua criação, seja na sua coordenação ou na execução de suas atividades funcionais. Dessa forma, optamos por uma amostragem intencional dos participantes da pesquisa, conforme descrevem Moreira e Caleffe (2008, p. 174):

[...] o poder da amostra intencional está na seleção de casos ricos em informações para o estudo em profundidade. Os casos ricos em informações são aqueles com os quais o pesquisador pode aprender muito sobre questões essenciais para os propósitos da pesquisa [...]

Integram o elenco de narradores: o professor Manoel Ceciliano Salles de Almeida, mentor intelectual do Laufes e reitor da Ufes no período de sua criação, as professoras Maria do Carmo Marino Schneider e Janete Magalhães Carvalho – membras da comissão responsável pelo projeto desse laboratório – e os técnicos Paulo Cezar Nascimento e Benedito Monteiro Rosemberg, ex-servidores da Ufes que formaram a equipe técnica do Laufes em sua fase inaugural. As questões que orientaram as entrevistas foram formuladas de acordo com a função de cada sujeito junto ao laboratório objeto da pesquisa.

Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas. Três delas foram registradas em áudio e vídeo,⁴ pois, conforme exposto anteriormente, extraímos dessas narrativas o conteúdo para a

⁴ Nosso propósito inicial era gravar todas as narrativas em áudio e vídeo, mas, devido a algumas limitações causadas pela pandemia da Covid-19, isso ocorreu somente com três entrevistados: o ex-reitor Salles de Almeida, a ex-professora Maria do Carmo Schneider e o ex-servidor técnico Paulo Cezar Nascimento. As narrativas da professora Janete Magalhães e do técnico Benedito Rosemberg foram registradas somente em áudio.

elaboração do “produto” de nosso estudo. Embora cientes dos possíveis constrangimentos e inibições que este procedimento poderia causar aos entrevistados, entendemos que tal estratégia se justificou, não só pelo seu uso na produção dos vídeos documentários, mas, também, pelo fato de o material a ser gerado se constituir em fonte potencial para futuras pesquisas sobre a história do Centro de Educação e da Ufes. Assim, todas as gravações em vídeo realizadas na pesquisa foram incluídas no acervo audiovisual do Laufes, estando disponíveis para novas investigações. Além disso, cumpre-nos salientar que a opção pela preferência do emprego da técnica da gravação em vídeo estabeleceu-se de modo natural, dada a sua identidade com o trabalho desenvolvido pelo laboratório tema da pesquisa.

A respeito do trabalho com narrativas de memórias, que é o caso deste estudo, sublinhamos (e endossamos) o pensamento das pesquisadoras Maria Stephanou e Maria H. C. Bastos (2011) sobre a necessidade de se romper com a noção de que as narrativas orais devem ser tomadas como fontes complementares aos documentos escritos. Segundo as autoras:

[...] Ao referirmos o estatuto próprio da memória e das evidências orais estamos propondo um rompimento com a hierarquização dos documentos, de modo que os cuidados necessários para com os documentos de memória, nos mais variados suportes, são extensivos a todos os demais documentos [...] (STEPHANOU; BASTOS, 2011, p. 422).

Adotamos, portanto, a perspectiva de que as narrativas de memórias orais não são fontes “menores” e equiparam-se em igualdade de importância em relação a quaisquer outras fontes, inclusive em relação aos documentos escritos, geralmente considerados mais nobres (STEPHANOU; BASTOS, 2011).

Como terceiro instrumento da pesquisa, trouxemos, conforme já anunciado, a nossa narrativa pessoal, de estreita convivência junto ao laboratório estudado – fruto de longa atuação profissional nas funções de técnico (desde 1987) e coordenador (a partir de 1996). Acerca desse aspecto, esclarecemos que enxergamos a nossa história de pertencimento ao Laufes como um elemento potencializador de nosso estudo, e não o contrário. Se por um lado essa pertença nos traz riscos quanto a estabelecer um olhar de estranhamento – bem-vindo a todo pesquisador – por outro, ela também nos traz a potência do conhecimento empírico apreendido na experiência com esse espaço. Com efeito, desde que assumimos o Laufes como objeto de pesquisa, percebemos uma grande transformação em nosso olhar para esse laboratório: um olhar perquiridor, questionador, curioso – enfim, um olhar de historiador.

Para melhor explicar a visão diferenciada de quem possui a oportunidade de ter a história do seu próprio espaço de trabalho como tema de pesquisa, basta atestar aqui que, apesar da nossa convivência regular com a maioria dos entrevistados, em especial os técnicos, a maior parte do conteúdo do diálogo produzido nas entrevistas jamais havia sido objeto de nossas conversas cotidianas. Essa experiência nos impressionou e nos marcou de forma muito positiva, nos mostrando como é possível transformar a relação com a nossa prática profissional através da pesquisa.

Como pesquisadores, entendemos que estamos condicionados a nossas próprias escolhas metodológicas. Assim, além do balizamento ético e de nossa subjetividade, estamos demarcados por nossos procedimentos e por nossas fontes. Com referência a essas últimas, Paul Veyne (1998) observa que a narração de um evento histórico nunca é completa e direta, mas está sempre limitada a determinados documentos e testemunhos, ou seja, a indícios à disposição do historiador. Também a respeito das limitações dos historiadores, Bloch (2002, p. 75) adverte que “[...] os exploradores do passado não são homens completamente livres. O passado é seu tirano. Proíbe-lhes conhecer de si qualquer coisa a não ser o que ele mesmo lhes fornece (conscientemente ou não) [...]”.

Desse modo, nosso itinerário de pesquisa foi traçado a partir de nossas escolhas metodológicas e dos documentos escritos e orais selecionados. Para o tratamento das fontes elencadas, tomamos como principal parâmetro a perspectiva historiográfica inaugurada pela Escola dos Annales – em especial algumas das principais proposições metodológicas sugeridas pelo historiador francês Marc Bloch (1886-1944) - conforme discorreremos a seguir.

1.2 QUE HISTÓRIA É ESSA?

Sendo o presente estudo de caráter histórico, situado no campo da História da Educação, faz-se necessário, desde já, explicitarmos de qual concepção de história estamos falando. Neste trabalho, utilizamos como principais aportes teóricos os pensamentos do historiador francês Marc Bloch (1886-1944) e do filósofo alemão Walter Benjamin (1892-1940).

Em “*Apologia da História ou Ofício do Historiador*”, Marc Bloch (2002) deixou registrados os principais fundamentos de suas concepções de história e do trabalho de historiador, fundamentos esses que tomamos como base para a produção de nossa pesquisa.

Para Bloch, a história deve ser compreendida, antes de tudo, como a “ciência dos homens, no tempo” (BLOCH, 2002, p.55) ou a ciência das sociedades humanas no tempo. Isso significa que o objeto de estudo do historiador é o ser humano (ou os seres humanos), em ação, no transcurso do tempo. Entretanto, há que se fazer aí uma observação. O ser humano a que se refere Bloch é um ser humano completo, integral. Essa ponderação é importante, pois, como nos adverte Jaques Le Goff (2002, p. 20) no prefácio de “*Apologia da História*”, “[...] Bloch recusa uma história que mutilaria o homem (a verdadeira história interessa-se pelo homem integral, com seu corpo, sua sensibilidade, sua mentalidade, e não apenas ideias e atos) [...]”. Ou, nas palavras do próprio Bloch, “[...] é que os fatos humanos são mais complexos que quaisquer outros [...]” (BLOCH, 2002, p. 81).

Assim como Bloch, entendemos que a história se configura, sobretudo, como uma ciência que trata da ação humana (no espaço e no tempo) na sua complexidade e integralidade. Partindo dessa premissa, em nosso estudo, procuramos identificar, principalmente nas narrativas dos sujeitos, a multiplicidade de aspectos que os constituem (políticos, sociais, afetivos, profissionais etc.) e as implicações destes com o nosso objeto de pesquisa.

Como terão sido as ações, os movimentos dos corpos e das sensibilidades (ou dos afetos) desses sujeitos no espaço-tempo do Laufes? Como esses personagens representam, por meio de narrativas de memórias, as suas experiências, as suas vivências junto a esse laboratório? Quais as pistas, os vestígios que os documentos escritos nos fornecem, ou nos escondem, a respeito das práticas educativas engendradas nesse espaço? Eis algumas questões que nos instigaram a contar a história do Laufes.

Mas, se historiar é um exercício para a compreensão e interpretação das ações humanas no transcurso do tempo, que tempo é esse de que estamos falando? Sobre qual concepção de temporalidade histórica estamos desenvolvendo nosso trabalho?

Em “*Confissões*”, Santo Agostinho (1980) nos lembra o quanto é difícil explicar o fenômeno do tempo:

[...] quando dele falamos, compreendemos o que dizemos. Compreendemos também o que nos dizem quando dele nos falam. O que é, por conseguinte, o tempo? Se ninguém mo perguntar, eu sei; se o quiser explicar a quem me fizer a pergunta, já não sei. Porém, atrevo-me a declarar, sem receio de contestação, que, se nada sobreviesse, não haveria tempo futuro, e se agora nada houvesse, não existiria o tempo presente. (SANTO AGOSTINHO, 1980, p. 265).

Em “Oração ao Tempo”, bela canção em homenagem ao “deus” Tempo, Caetano Veloso (1979) traz sua impressão sobre esse misterioso fenômeno: “[...] Por seres tão inventivo e pareceres contínuo, Tempo, Tempo, Tempo, Tempo, és um dos deuses mais lindos [...]”. Para o poeta brasileiro, o tempo parece contínuo. E para o historiador? Como deve parecer o tempo?

Em suas teses “*Sobre o conceito de história*”, escritas em 1936, Walter Benjamin recusa a noção do tempo histórico como um lugar vazio e homogêneo, onde os acontecimentos seriam adicionados de forma linear e contínua. Para ele, essa ideia centrada na espacialidade linear do tempo pertence ao mundo da civilização industrial capitalista moderna, dominada pelo tempo mecânico dos relógios de bolso e de pulso, a qual ele se opõe enfaticamente (LÖWY, 2005).

Contra essa concepção de tempo contínuo, linear e progressivo, Benjamin (1994) propõe um tempo descontínuo e carregado de agoras, em que o passado alimenta o presente e vice-versa. Segundo Michael Löwy (2005), a influência dessa concepção de tempo do filósofo alemão tem suas raízes na tradição messiânica judaica (ascendência do filósofo) que concebia o tempo “inseparável do seu conteúdo” (LÖWY, 2005, p. 125). Em concordância com essa noção de Benjamin, a nosso ver, o tempo não é um espaço vazio a ser preenchido por acontecimentos. Na verdade, o tempo são os acontecimentos!

É, pois, apoiado nesse conceito de tempo, sob o qual se estabelece um jogo dialético entre o passado e presente, que Benjamin trama o seu entendimento da temporalidade histórica: “a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de agoras” (BENJAMIN, 1994, p. 229). A respeito dessa noção da história defendida por Benjamin em ensaio sobre Eduard Fuchs,⁵ Schlesener (2011) nos esclarece, muito oportunamente, que, para o filósofo alemão, “[...] a história revela-se como trama de ‘fios que apresentam a intromissão de um passado na textura do presente’, que retoma os fios

⁵ *Eduard Fuchs, historiador e colecionador*, ensaio de Walter Benjamin, publicado em 1937, no número 6 da Revista do Instituto de Pesquisa Social de Nova Iorque (RAMPIM, J. F. L., 2014).

perdidos articulando-os de modo dialético [...]” (BENJAMIN, apud SCHLESENER, 2011, p. 91).

É a partir dessa concepção benjaminiana de tempo histórico, no qual os acontecimentos são construídos e reconstruídos permanentemente na dialética entre passado e presente, na qual o passado é representado pela memória, e o presente, pela ação, que nos empenhamos em historicizar o Laufes. Das narrativas dos sujeitos entrevistados, dos documentos perscrutados e da nossa própria vivência, fabricamos os fios que construíram uma leitura do passado do Laufes na textura do seu presente, tramando, assim, uma narrativa de sua história, do seu tempo saturado de agoras. Lembremo-nos novamente de Bloch (2002) a respeito da missão do historiador: compreender o presente pelo passado e o passado pelo presente.

Destaque-se, entretanto, que, para Benjamin (1994, p. 224), a articulação histórica com o passado não significa “[...] conhecê-lo como de fato foi [...]”, mas sim apropriar-se de uma reminiscência que se apresenta no momento de sua lembrança, que, para ele, traduz-se em relâmpagos em momentos de perigo. Para o filósofo alemão, o papel do historiador é despertar no passado as centelhas da esperança.

Nesse sentido, em nosso estudo, entendemos que as reminiscências dos sujeitos entrevistados funcionam, como sugere Benjamin, como relâmpagos no presente, que, ao elucidar o passado do Laufes, podem contribuir para a prospecção de um futuro melhor para esse laboratório.

É importante ressaltar que o foco principal da pesquisa se dirige a técnicos e professores que, com seu trabalho, deram vida ao laboratório objeto da pesquisa. Pessoas “comuns” que emprestaram suas vozes para ajudar a contar a história do Laufes, cuja trama está enredada à história do Centro de Educação da Ufes e, de modo mais abrangente, à história das universidades brasileiras.

Tal cenário nos remete às formulações de Bloch (2002) e Benjamin (2014) quanto à opção por uma narrativa histórica que leve em conta aqueles sujeitos que são comumente invisibilizados ou silenciados pela história “oficial”.

Em Marc Bloch (2002), por exemplo, encontramos uma forte crítica à concepção positivista da ciência histórica – linear e cronológica – baseada “na estrita observação dos fatos”, que sempre

reporta a grandes personagens e grandes feitos. Em oposição a essa história que supervaloriza os líderes políticos e militares, Bloch introduz as pessoas comuns como personagens igualmente agentes de história. Para caso da História da Educação, essa visão se faz muito pertinente, pois a educação, como prática social, é construída, principalmente, no cotidiano, no dia a dia, por personagens simples, porém não menos importantes. Como afirma Nóvoa (2011, p. 11), “[...] nunca, como hoje, tivemos uma consciência tão nítida de que somos criadores, e não apenas criaturas da história [...]. Por isso, em nossa pesquisa, buscamos investigar como os técnicos e os professores – criadores e criaturas da história do Laufes, do Centro de Educação e da Ufes – dão sentido às suas experiências e vivências estabelecidas na sua relação com esses espaços.

Em Walter Benjamin (1994) também verificamos uma dura rejeição à historiografia que se esquece dos sujeitos comuns, daqueles que estão na base do sistema social. Em oposição à essa concepção positivista da história, de empatia com os vencedores, contada sempre sob a ótica dos grandes feitos, de acumulação de conquistas e de progresso permanente, Benjamin (2010) propõe uma leitura da história a partir dos vencidos, dos oprimidos - ao que poderíamos acrescentar dos marginalizados, dos excluídos, dos “pequenos”, daqueles que vêm de baixo - enfim, dos invisibilizados pela história oficial.

Na alegoria representada pelo “anjo da história”, o filósofo alemão define como deve ser a perspectiva do historiador: “O anjo da história deve ter esse aspecto [...] onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés [...]” (BENJAMIN, 1994, p. 226). Na tese VII, ele adverte: “[...] nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie [...]” (BENJAMIN, 1994, p. 225). Com essas palavras, Benjamin chama a atenção para a falta de justiça em que está alicerçada a historiografia que toma o processo de transmissão de cultura como isento de barbárie, demonstrando, dessa forma, toda a sua rejeição ao chamado “progressismo⁶”.

Nesse sentido, o pensador alemão enxerga a verdadeira função do historiador na figura do “cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos”, levando

⁶ Segundo Lowy (2005), a filosofia de Benjamin escapa à classificação binária entre o conservadorismo e progressismo, entre o revolucionário e o nostálgico. Para esse autor, Benjamin “[...] é um crítico revolucionário da filosofia do progresso, um adversário marxista do ‘progressismo’, um nostálgico do passado que sonha com o futuro, um romântico partidário do materialismo. [...]”. Em outras palavras, sua filosofia é “inclassificável” (LOWY, 2005).

em conta “[...] a verdade de que nada do que algum dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história” [...] (BENJAMIN, 1994, p. 223). Em consonância com essa ideia, em uma das suas mais conhecidas expressões, Benjamin (1994) propõe “escovar a história a contrapelo” como forma de estabelecer uma narrativa justa da história, calcada na perspectiva dos oprimidos.

A esse respeito, cabe-nos esclarecer que, em nosso estudo, tomamos essa proposição benjaminiana com o sentido de não submissão a uma história de mão única e narrada pela lógica dominante. Significa que procuramos entrever, nas frestas dos documentos, os vestígios dos silenciamentos, dos apagamentos, das intenções ocultas nas versões hegemônicas da realidade. Significa buscar as vozes não contempladas pelas narrativas oficiais (no caso específico dessa pesquisa, representadas pelas narrativas das professoras e técnicos do Laufes), com o intuito de estabelecer uma história crítica, ética e justa do objeto estudado.

Como já dissemos anteriormente, na visão de Bloch (2002), a história constitui-se, fundamentalmente, em uma ciência do presente, construída a partir de questões formuladas no presente e em permanente diálogo com o passado, portanto, uma ciência viva, em marcha. Por essa perspectiva, a história é vista como um processo e está em constante movimento. Como afirma o autor de “*Apologia da história*”, “[...] o passado é, por definição, um dado que jamais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa” [...] (BLOCH, 2002, p. 75). Ao adotarmos essa perspectiva, o que queremos afirmar, em síntese, é que, ao visitarmos o passado do Laufes, o examinamos com os olhos de hoje.

Bloch (2002) também entende que a história não está contida nas fontes de modo pronto, como se bastasse ao historiador, de forma passiva, apenas coletá-la e descrevê-la. No lugar dessa ideia, ele traz uma concepção de história que deve, sobretudo, interrogar, questionar e desconfiar das suas fontes. Nesse sentido, o historiador configura-se, antes de tudo, como um sujeito que deve saber perguntar, pois as fontes, os textos, os documentos “[...] não falam, senão quando sabemos interrogá-los” [...] (BLOCH, 2002, p. 79). No seu entendimento, “[...] o conhecimento de todos os fatos humanos no passado e da maior parte deles no presente, deve ser “[...] um conhecimento através de vestígios [...]” (BLOCH, 2002, p. 73). Vejamos o que o próprio autor nos explica:

[...] Quer se trate das ossadas emparedadas nas muralhas da Síria, de uma palavra cuja forma ou emprego revele um costume, de um relato escrito pela testemunha de uma cena antiga [ou recente], o que entendemos efetivamente por documentos senão um “vestígio”, quer dizer, a marca, perceptível aos sentidos, deixada por um fenômeno em si mesmo impossível de captar? [...] (BLOCH, 2002, p. 73).

Ao escrever a história do Laufes, abraçamos a concepção metodológica de Bloch, compreendendo que a narrativa histórica não deve se constituir em uma mera ordenação de fatos prontos e puros, mas uma trama montada com base em questões interpostas pelo historiador às suas fontes - uma busca por explicação dos fatos investigados, a partir de determinados questionamentos, ou seja, uma “história-problema” (BLOCH, 2002).

Nossa indagação principal, “por que e para que um laboratório de aprendizagem em uma universidade nos anos 1970 – e a sua inevitável questão complementar: “por que e para que o Laufes hoje?”, desde o início, nos guiaram em nosso percurso investigativo. Para o tratamento dos documentos e das narrativas, procuramos estabelecer um olhar de suspeição em relação a essas fontes, buscando detectar possíveis tensões e intenções ocultas em sua aparente neutralidade.

Sabemos que o ofício do historiador não se restringe somente a registrar o que os documentos dizem – ou não dizem (mas deixam escapar nas entrelinhas). É preciso, também, provocá-los, fazê-los falar (mesmo a contragosto). Nesse sentido, Bloch prescreve, que, no lugar de um comportamento passivo, de mera aceitação do que está explícito nos documentos, que o investigador assumira uma postura crítica diante de suas fontes. Não basta ao historiador apenas se limitar ao que os documentos afirmam, é necessário, também, que ele se empenhe em “[...] extorquir as informações que eles não tencionavam fornecer” (BLOCH, 2002, p. 95).

Como outra ferramenta de pesquisa, empregamos o recurso da multiplicidade de fontes proposto por Bloch para o trabalho historiográfico. Concordando com o pensamento do historiador francês, depreendemos que os fatos humanos são por demais complexos para, ao estudá-los, nos limitarmos a um único tipo de documento. Segundo Bloch: quanto mais a pesquisa “[...] se esforça por atingir os fatos profundos, menos lhe é permitido esperar a luz a não ser dos raios convergentes de testemunhos muitos diversos em sua natureza [...]” (BLOCH, 2002, p. 80). Para tanto, elegemos como fontes de pesquisa um conjunto heterogêneo de sujeitos (para as narrativas de memórias), um rol variado de documentos escritos (já indicado

anteriormente) e várias gravações videográficas. Ao utilizarmos o recurso da pluralidade de fontes e de vozes, projetamos conferir verificabilidade à pesquisa.

Evidenciamos, também, que em nosso percurso investigativo, cuidamos em evitar o juízo de valor, a fim de não comprometermos a nossa análise de pesquisador. Segundo Bloch (2002, p. 126), “[...] esquecemos, que um juízo de valor tem sua única razão como preparação de um ato e com sentido apenas em relação a um sistema de referências morais, deliberadamente aceito [...]”. No entender desse historiador, as ciências tendem a se tornar mais proveitosas sempre que se distanciam do maniqueísmo antropocêntrico de julgar entre o certo e o errado, o bem e o mal. Em vez de uma análise histórica assentada na “mania de julgamento” ele propõe uma historiografia centrada na compreensão dos fatos humanos. “[...] Uma palavra, para resumir, domina e ilumina nossos estudos: compreender [...]” (BLOCH, 2002, p. 128).

Por fim, ao abraçarmos a perspectiva histórica de Marc Bloch, assumimos que o ofício do historiador deve convergir para o compromisso ético, em busca da verdade e da justiça. De acordo com o historiador francês, “[...] uma afirmação não tem o direito de ser produzida senão sob a condição de ser verificada [...]” (BLOCH, 2002, p. 94). Ou, “[...] e a história tem o direito de contar entre suas glórias mais seguras ter assim, ao elaborar sua técnica, aberto aos homens um novo caminho à verdade e, por conseguinte, àquilo que é justo” (BLOCH, 2002, p. 124).

Dessa forma, ao nos referenciarmos no pensamento de Marc Bloch, optamos pelos parâmetros de uma ciência histórica crítica, analítica e ética das ações humanas, ou, como ele mesmo denomina, uma história-problema. Se pudéssemos resumir, em verbos, as ações do ofício do historiador fixadas por Bloch, diríamos que ele deve: observar, analisar, criticar, compreender e explicar os fatos humanos. É isso que nos propusemos a fazer em relação ao nosso objeto de estudo.

1.3 NARRATIVAS: TRANSMITINDO EXPERIÊNCIAS

Nas primeiras décadas do século XX, Walter Benjamin já nos alertava sobre a pobreza de experiências resultante do modo de vida da sociedade capitalista moderna. Para ele, esse era um sintoma de que as experiências estavam “[...] deixando de ser comunicáveis [...]” (BENJAMIN, 1994, p. 200). “[...] As ações da experiência estão em baixa [...]”, dizia ele no

texto intitulado “*O narrador*”, de 1936, decretando o iminente desaparecimento da arte de narrar. De acordo com o filósofo alemão, como a experiência é a fonte de todo narrador, a desvalorização das suas “ações” também explicava outro fenômeno: que a arte de narrar também estava em vias de extinção. Para Benjamin, narrativa e experiência estavam, ambas, em franca decadência.

Três anos antes, em seu ensaio “Experiência e pobreza” (1933), Benjamin já anunciava a causa dessa “nova forma de miséria”: o “[...] monstruoso desenvolvimento da técnica sobrepondo-se ao homem [...]” (BENJAMIN, 1994, p. 115). Sobre esse aspecto da filosofia benjaminiana, Löwy (2005) destaca que a preocupação do autor de *O narrador* está voltada para as consequências ameaçadoras, resultantes do progresso técnico e econômico do capitalismo sobre a humanidade.

Contudo, apesar de ter o seu agravamento na modernidade, o enfraquecimento da arte de narrar denunciado por Benjamin, não é, para ele, um caso moderno. Na sua visão, esse processo “[...] tem se desenvolvido concomitantemente com toda uma evolução secular das forças produtivas” (BENJAMIN, 1994, p. 201). A seu ver, o aparecimento do romance, que emerge no princípio da era moderna, é um dos primeiros indícios da decadência da narrativa. O romance, para Benjamin (1994), difere substancialmente de todas as outras formas de prosa literária (novelas, contos de fadas, lendas), pois não deriva nem pertence à tradição oral. Além disso, sua existência está totalmente vinculada ao advento da imprensa.

Não é o romance, porém, na ótica de Benjamin, a principal ameaça à narrativa. Em sua opinião, outra forma de comunicação se antepõe à narrativa com muito mais gravidade. Trata-se da informação. Segundo ele, essa nova forma de comunicação, que nasce na era moderna e se firma com a consolidação da burguesia, se configura como o principal perigo à sobrevivência da arte de narrar. Em suas próprias palavras: “[...] se a arte de narrar rareou, então a difusão da informação teve nesse acontecimento uma participação decisiva [...]” (BENJAMIN et. al., 1980, p. 61- 62).

Ao confrontar essas duas formas de comunicação, O autor de *O narrador* procura evidenciar as discrepâncias entre elas e ressaltar as suas características antagônicas. Para Benjamin, a informação, na sua essência, tem como norma a vida curta, pois só vive no frescor da novidade.

A narrativa, ao contrário, tem como princípio a longevidade, pois o seu propósito é ser perpetuada na transmissão entre narrador-ouvinte e ouvinte-narrador.

[...] A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa se entregar inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver [...] (BENJAMIN, 1994, p. 204).

A oposição entre informação e narrativa também se revela em outra contrariedade, como aponta Benjamin. Enquanto a informação prima por dar uma explicação imediata ao que está comunicando, a arte narrativa, ao contrário, tende a evitar explicações. Dessa forma, Benjamin sentenciar outro aspecto fundamental da narrativa, que é aquilo que Gagnebin (1994), em prefácio de *Magia e técnica, arte e política*, desse autor, denominou de “obra aberta”.

Assim, a verdadeira narrativa, para Benjamin, não explica, não conclui. Em vez disso, ela deixa, ao ouvinte, a possibilidade de dar continuidade àquela história narrada, o poder de fazer parte dela. Nesse sentido, a narrativa agrega, produz laços, promove a comunhão entre as pessoas. O seu caráter aberto permite a formação de elos entre os sujeitos, por meio da sugestão de continuidade da história narrada e da transmissão de experiências. Como bem proclama o autor de *“Experiência e pobreza”*, “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores” [...] (BENJAMIN, 2010, p. 198).

Em outra passagem de *“O narrador”*, Benjamin (1994) compara a arte de narrar com o trabalho artesanal, demarcando assim, por meio de metáfora, o campo de pertencimento, por excelência, da narrativa: a sociedade pré-capitalista industrial. Para ele, a narrativa é uma forma artesanal (e, portanto, integral) de comunicação, através da qual narrador e ouvinte realizam uma experiência de produção de sentido, que é a própria história narrada. Dessa maneira, a partir da perspectiva benjaminiana, poderíamos afirmar que, tal qual o oleiro precisa do barro para fabricar o seu jarro, o narrador depende da experiência para poder imprimir as suas narrativas; ou então: tal qual o tecelão precisa dos fios para tecer sua tapeçaria, o narrador necessita da experiência para tramar as suas narrativas.

A nosso ver, o pensamento de Benjamin nos provoca a refletir sobre como o modo de vida da sociedade capitalista moderna, pós-industrial, está destruindo a nossa capacidade de nos relacionarmos de forma plena. Ele nos alerta sobre como o ritmo acelerado e fragmentado da

temporalidade moderna, em um mundo dominado pela supremacia da técnica sobre o humano – tão bem retratado por Chaplin em *Tempos modernos* (2003) – vem empobrecendo a nossa experiência com o outro e reduzindo o poder de comunicabilidade dessas experiências. Dessa forma, o ponto central da crítica de Benjamin é a perda crescente da capacidade de transmissão coletiva de experiências, resultante desse tipo de ordenamento social.

Nesse sentido, entendemos que adotar a narrativa como procedimento de produção de dados é uma forma de resistência a essa perda da experiência de que nos fala o filósofo alemão e, ao mesmo tempo, uma opção por uma visão humanista de pesquisa, que é o que nos orienta como pesquisador. Trabalhar com narrativas é trazer o elemento humano para o centro do processo da pesquisa e não sucumbir a uma sociedade que tende a ser cada vez mais tecnocêntrica.

Como ouvinte das narrativas, cabe-nos o papel de preservar a memória do narrador, respeitando-a em sua integridade e valor, tendo em vista que elas são, na verdade, o resultado das experiências dos sujeitos entrevistados e o sentido que deram a elas. “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros” (BENJAMIN, 1994, p. 201).

Em nosso estudo, usamos as narrativas dos sujeitos que vivenciaram esse laboratório como peças fundamentais no mosaico da história do Laufes que nos empenhamos a montar. Mas não só isso. Também projetamos conservar as experiências desses sujeitos, exteriorizadas por meio de suas memórias.

1.4 A MEMÓRIA COMO FONTE DE PESQUISA

Não há dúvida de que a memória é algo fundamental na vida dos indivíduos e das sociedades. É ela que nos permite acumular experiências e informações, e, por via da linguagem, falar, ler, escrever, nos comunicar, enfim, nos relacionar com os outros. Se agora estamos escrevendo é porque a faculdade da memória está nos permitindo acessar as palavras e os conhecimentos que “guardamos” por meio dela. Entretanto, caso nos esqueçamos de algum vocábulo ou informação, podemos recorrer à memória física dos livros, dos dicionários, da internet, ou, se preferirmos, podemos buscar ajuda com outras pessoas e “usar” a memória delas.

A memória é um fenômeno muito amplo e complexo, havendo, por isso, muitos aspectos a serem considerados a seu respeito: os biológicos, os psicológicos, os físicos, os sociais etc. Podemos, também, abordar o tema quanto a classificações diversas: se subjetiva ou objetiva, se individual ou coletiva, se específica, étnica ou artificial.

Tendo em vista que o presente estudo se vale de narrativas de memórias como a principal matéria-prima para sua elaboração, interessam-nos, particularmente, aqueles aspectos que nos remetem à importância da memória como fonte de pesquisa em história, em especial em História da Educação.

No final do século IV d. C., o filósofo e teólogo Santo Agostinho (1980, p. 215) concebia a memória como o lugar “[...] onde estão tesouros de inumeráveis imagens trazidas por percepções de toda espécie [...]”. Em sua obra *Confissões*, o filósofo-poeta observa que as impressões que ele introduz e acumula pelos sentidos estão à sua disposição, no que ele chamou de imenso palácio da memória:

Tudo isto realizo no imenso palácio da memória. Aí estão presentes o céu, a terra e o mar com todos os pormenores que neles pude perceber pelos sentidos, exceto os que já esqueci. É lá que me encontro a mim mesmo, e recordo as ações que fiz, o seu tempo, lugar, e até os sentimentos que me dominavam ao praticá-las. É lá que estão também todos os conhecimentos que recordo aprendidos ou pela experiência própria ou pela crença no testemunho de outrem (SANTO AGOSTINHO, 1980, p. 217).

Nas reflexões de Santo Agostinho, podemos depreender o quanto o filósofo reconhece o valor da memória – “[...] onde estão os tesouros [...]” – e a sua relação direta com a experiência e com a formação da identidade do indivíduo – “[...] é lá que me encontro a mim mesmo [...]”.

Muitos de nós, à semelhança de Santo Agostinho, também percebemos a memória como um lugar – um palácio – ou um grande arquivo individual interior onde, eventualmente, podemos acessar nossas lembranças do passado. Entretanto, estudos científicos mais recentes na área da Psicologia e da Neurociência indicam que a memória do indivíduo deve ser tratada mais como uma atividade do que como um lugar ou uma “coisa” (FOSTER, 2011). Dessa forma, faz mais sentido discutir “como” se processa a memória do que “onde” está a memória. Além do mais, ao contrário da percepção da memória como “uma entidade única” (minha memória falhou, tenho boa memória etc.) o mais correto é enxergá-la como um conjunto ou uma reunião de

habilidades específicas. Assim, o mais adequado seria nos referirmos à nossa memória no plural, e não no singular.

Outra pertinente consideração trazida por Foster (2011) em seu livro *Memória*, diz respeito à concepção do ato de lembrar, não como um ato de reprodução do vivido tal como ele fora no passado, mas como um processo “ativo e seletivo”. Segundo ele, “a memória não é uma cópia fiel de um evento passado – os eventos são construídos pelo indivíduo conforme eles acontecem; o ato de lembrar envolve a reconstrução do evento ou informação” (FOSTER, 2011, p. 147). Tal compreensão do fenômeno da memória convizinha-se com a noção benjaminiana de articulação entre memória (representada pelo passado) e história expressa na tese VI de seu ensaio *Sobre o conceito de história*. Lembremos: “Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo [...]” (BENJAMIN, 1994, p. 224). Fazendo uma analogia com as palavras do escritor Gabriel García Márquez (2003), expressas na epígrafe deste trabalho, memórias não são “o que” rememoramos, mas “como” rememoramos.

Em “*História e memória*” o historiador francês Jacques Le Goff (2013, p. 387) também se aproxima dessa visão ao conceituar a memória como um conjunto de funções psíquicas por meio da qual o ser humano “[...] pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas”.

Para a filósofa Marilena Chauí (2000, p. 59), memórias são “[...] as coisas passadas lembradas, o próprio passado do sujeito e o passado relatado ou registrado por outros em narrativas orais e escritas”.

Ao abordar o pensamento de Henri Bergson (1859-1941) a respeito da memória, Chauí (2000) observa que o filósofo francês a diferencia em duas categorias: a memória-hábito e a memória pura. A primeira seria aquela adquirida através de ações ou pensamentos repetidos e contínuos, que nos permitiria decorar as coisas e repeti-las de forma automática (recitar um poema ou uma tabuada, andar de bicicleta, dirigir um carro, conjugar um verbo, etc.); a segunda, aquela que não necessitaria de nenhum exercício psíquico e/ou corporal para que formássemos uma lembrança. Esse seria o tipo de memória que se estabeleceria de forma espontânea, sem que precisássemos recorrer a repetições. Nas palavras da própria filósofa, “[...] aquela que guarda alguma coisa, fato ou palavra únicos, irrepetíveis e mantidos por nós por seu significado

especial afetivo, valorativo ou de conhecimento [...] a memória pura é um fluxo temporal interior” (CHAUÍ, 2000, p. 163).

Apropriando-se dos conceitos de Bergson, Chauí (2000, p. 163) propõe a classificação da memória em seis grandes categorias:

- a) a *memória perceptiva* ou de reconhecimento, que nos possibilita reconhecer pessoas e objetos;
- b) a *memória-hábito* - fruto de ações repetitivas feitas de forma intencional com o objetivo de decorar gestos, palavras, tabuadas, etc.;
- c) a *memória biológica* ou genética, transmitida de forma inconsciente entre os seres humanos por meio do DNA;
- d) a *memória das máquinas* (presente nos computadores, nos smartphones, etc.) feita de forma artificial pelo ser humano;
- e) a *memória social* ou histórica, “fixada por uma sociedade através de mitos fundadores e de relatos, registros, documentos, monumentos, datas e nomes de pessoas, fatos e lugares que possuem significado para a vida coletiva”;
- f) a *memória-fluxo-de-duração-pessoal*, que nos permite a produção de lembranças afetivas e de conhecimentos significativos para a nossa vida.

A nosso ver, entre todas as classes de memória tipificadas pela filósofa, a memória-fluxo-de-duração-pessoal é a mais importante para nossa pesquisa, pois se reporta às memórias produzidas nas narrativas dos sujeitos entrevistados. São as chamadas reminiscências. Trata-se da memória pessoal, introspectiva, associada estritamente à percepção interna do indivíduo - por meio da qual nos significamos, nos produzimos enquanto sujeitos. É aquela processada dentro do “eu”; que forma as lembranças que vem voluntária ou involuntariamente em nossas mentes; que trazem as impressões particulares e únicas de nossa vivência, de nossa experiência com o mundo exterior; as “marcas da vida” registradas em nossa consciência ou em nosso inconsciente. É a mesma memória de que nos fala Santo Agostinho: “é onde encontro comigo mesmo”.

Há que se ressaltar as fortes características de transitoriedade e impermanência presentes nesse tipo de memória. As reminiscências pessoais estão sempre sujeitas a novas interpretações e reconstruções, conforme as experiências e vivências dos indivíduos. Um bom exemplo é

quando assistimos a um filme ou lemos um livro que há muito tempo não víamos ou líamos. Muito frequentemente nos decepçamos diante dessa nova experiência, pois sempre esperamos experimentar as mesmas sensações de anos atrás. Ficamos então nos perguntando o que acontecera com aquela obra ao qual tanto admirávamos. Na verdade, nada aconteceu ao filme ou ao livro: ambos continuam os mesmos. Nós é que mudamos. O que “guardávamos” na memória era uma percepção subjetiva de quem éramos naquela época, com as nossas vivências de mundo até aquele momento. O fato é que, quando entramos em contato com eles novamente, travamos novas experiências, produzimos novas percepções, porque agora somos donos de outra subjetividade.

A memória-fluxo-de-duração-pessoal (reminiscências), portanto, como seu próprio nome diz, é movimento, é construção, é processo, é fluido. Em nosso estudo, quando falamos de narrativas de memórias, é sob essa perspectiva que estamos a operar.

Trabalhar com memória e história requer, antes de tudo, uma clareza na distinção entre esses dois conceitos. Quais os seus limites e quais as suas intersecções? Onde começa uma e onde termina a outra? Segundo Le Goff (2002, p. 17), para o historiador e para o amante da história, memória e história constituem-se em par fundamental. Ele adverte, no entanto, para o fato de que elas não são idênticas. A memória é uma das principais matérias-primas da história, mas não é história por si.

Stephanou e Bastos (2011, p. 420) consideram que a “[...] memória é tecida de lembranças e esquecimentos [...] a partir de evocações do presente”. A nosso ver, nesse aspecto ela se aproxima da história, pois, como esta, se sucede a partir de motivações do tempo presente. No entanto, segundo as autoras, a memória, apesar de eventualmente ser histórica, é, antes de tudo, vestígio. Isso quer dizer que ela não traz de modo intrínseco uma verdade, mas, como qualquer outra fonte histórica, pistas, indícios, sinais. Dessa forma, em sua relação com a história, a memória se constitui em um dos documentos possíveis de serem utilizados pelo historiador para a produção de “[...] leituras do passado, do vivido, do sentido, do experimentado pelos indivíduos e daquilo que lembram e esquecem, a um só tempo” (STEPHANOU; BASTOS, 2011, p. 420).

Ao operarmos com a memória dos sujeitos é necessário ter em mente que estamos lidando com fragmentos do que foi vivido por essas pessoas – reminiscências produzidas, no presente,

durante o ato da pesquisa. Na perspectiva de Benjamin (1994), relâmpagos, centelhas do presente a iluminar momentos do passado. Tais reminiscências encerram em si um conjunto complexo e multifacetado de impressões subjetivas, as quais chamamos de memórias as quais iremos utilizar como um dos indícios da história que estamos a montar. Na visão de Stephanou e Bastos (2011, p. 420):

A memória é uma espécie de caleidoscópio composto por vivências, espaços e lugares, tempos, pessoas, sentimentos, percepções/sensações, objetos, sons, silêncios, aromas e sabores, texturas, formas. Movemos tudo isso incessantemente e a cada movimento do caleidoscópio a imagem é diversa, não se repete, há infinitas combinações, assim como a cada presente, ressignificamos nossa vida [...] (STEPHANOU; BASTOS, 2011, p. 420).

Diante do caráter movediço, fluido e fragmentário da memória, as autoras se remetem a olhares de suspeição sobre a validade do uso desse tipo de documento na produção da história, segundo elas, lançados, geralmente, por quem espera encontrar na memória uma verdade inerente. “[...] Como confiar na memória, [...] Se ela nem sempre está nas palavras, mas nos gestos, nos sentidos, nas materialidades? Se ela é unvida do humano, das crenças e dos valores, das identidades no decorrer de uma vida? [...]” (STEPHANOU; BASTOS, 2011, p. 421).

A nosso ver, tais questionamentos não invalidam a legitimidade da memória como documento histórico, pois, como as próprias autoras observam, diferentemente da história, a memória não tem comprometimento com a crítica ou com problematizações (STEPHANOU; BASTOS, 2011). Além disso, entendemos que é exatamente na condição, no caráter humano das reminiscências, que reside a sua riqueza. Afinal, não é do ser humano e de suas ações no tempo e no espaço de que trata a história? Não são os homens e as mulheres, na sua integralidade e complexidade, os objetos de estudo do historiador? Não são as memórias uma produção essencialmente e exclusivamente humana?

Nesse sentido, defendemos que os documentos de memória, narrados pelos sujeitos por nós entrevistados, possuem, sim, legitimidade para compor a história do Laufes, principalmente porque eles envolvem a complexidade e a contraditoriedade, qualidades essencialmente humanas. Neles, podemos encontrar razão e afeto, dúvidas e certezas, lembranças e esquecimentos, gestos e palavras, geralmente ausentes nos documentos escritos oficiais. Cabe a nós, pesquisadores, por meio de operações próprias do historiador, conferirmos valor histórico a esses testemunhos, transformando esses (e outros) vestígios em dados de pesquisa.

[...] Esse feito está destinado a uma ciência histórica cujo objeto não é constituído por um novelo de pura facticidade, mas por um conjunto determinado de fios que representam a penetração de um passado na textura do presente [...] Trata-se de uma intervenção dialética, podem até ter-se perdido [...] alguns desses fios, e o processo histórico da atualidade retoma-os de forma imperceptível e súbita [...]

Walter Benjamin (2012)

2. A GÊNESE E OS PRIMEIROS ANOS DO LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Antes de versarmos sobre o laboratório tema deste estudo, convém situá-lo em seu lócus institucional, fazendo uma breve apresentação da universidade e do centro de ensino aos quais ele está diretamente subordinado: a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e o seu respectivo Centro de Educação.

A Ufes é a única universidade pública capixaba. Atualmente encontra-se instalada em quatro campi, entre eles o Campus Universitário Almor de Queiroz Araújo, mais conhecido como Campus de Goiabeiras, em Vitória, capital do Estado. É nesse campus que se localiza o Centro de Educação, onde funciona o Laufes.

Criada em 1954, inicialmente como universidade estadual, a Universidade do Espírito Santo foi instituída a partir da reunião de várias faculdades já existentes,⁷ por meio de projeto de Lei Nº 806 de 5 de maio de 1954. Segundo o historiador Ivantir Antonio Borgo (2014), esse foi o fato mais importante, ocorrido no século XX, no setor educacional do Estado. Nas palavras do autor de *Ufes, 40 anos de história*:

A análise e avaliação de suas consequências [da criação da Universidade do Espírito Santo] são extremamente complexas, mas o acentuado contraste cultural entre os dias de hoje e os dos anos 40/50, não só de Vitória, mas de todo o Estado, permite afirmar que os benefícios resultantes foram muito grandes e de valor inestimável (BORGO, 2014, p. 29).

Em janeiro de 1961, a Ufes passou para as mãos do governo federal, entre outros motivos, pelas dificuldades encontradas, por parte do governo estadual, para o seu reconhecimento pelo MEC (BORGO, 2014). Entretanto, de acordo com Cunha (2000), o processo de federalização, tanto das faculdades estaduais quanto das particulares, foi uma das respostas do Governo Federal ao aumento da demanda por cursos superiores, provenientes da “[...] expansão das oportunidades

⁷ A criação da Universidade do Espírito Santo consistiu no agrupamento da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, da Escola de Medicina, da Faculdade de Odontologia, da Escola de Química Industrial e Farmácia, da Escola Politécnica, da Escola de Música e da Escola de Belas Artes. Além dessas escolas e faculdades, que passaram a ser considerados Institutos Universitários, também compunham a primeira universidade do Estado os seguintes Institutos Complementares: a Santa Casa de Misericórdia, a Biblioteca Estadual, a Escola de Educação Física, o Museu Capixaba, a Escola de Auxiliares de Enfermagem, o Instituto de Tecnologia, o Hospital das Clínicas e o Horto Florestal (BORGO, 2014).

de escolarização no ensino secundário e equivalência dos cursos médios ao secundário”(CUNHA, 2000, p. 171).

Entre os anos 1930 e 1960, as políticas educacionais se balizavam por uma estrutura dual e discriminatória para o ensino médio, o que dificultava o acesso das classes menos favorecidas ao ensino superior. “[...] Essa estrutura marcadamente discriminatória caracterizava-se pelo ensino propedêutico para as ‘elites condutoras’ e o ensino profissional para as ‘classes menos favorecidas’” (CUNHA, 2000, p. 171). Em dezembro de 1961, no entanto, esse modelo elitista de ensino secundário caiu por terra com a publicação da Lei Nº 4024,⁸ que assegurou equiparação entre todos os cursos de grau médio (secundário, técnico e normal), produzindo, dessa forma, uma pressão por aumento de vagas no ensino superior.

No ano de 1970, a Ufes ganhou uma nova estrutura acadêmico-científica e administrativa com a aprovação de seu novo Estatuto.⁹ O processo de reestruturação da Ufes será abordado com mais detalhes um pouco à frente, a partir das narrativas de um dos sujeitos entrevistados, o professor Manoel Ceciliano Salles de Almeida, que vivenciou grande parte dessa importante transformação da universidade. Uma das mudanças implantadas por essa reforma foi a extinção das antigas faculdades isoladas e a sua substituição por centros de ensino. Dentre os oito centros previstos nessa reestruturação, incluía-se o Centro Pedagógico, hoje Centro de Educação, cuja criação foi implementada em 1975 (BORGIO, 2014).

Como prescreve o seu atual Regimento Interno, atualizado em 2014, o Centro de Educação da Ufes possui, como um dos seus principais objetivos, a formação de profissionais de diferentes áreas de conhecimento “[...] preparados didática e pedagogicamente para inserirem-se nas atividades da docência e da pesquisa educacionais e para participar no desenvolvimento da sociedade brasileira [...]”.¹⁰ No nível da graduação, sob sua competência, estão os cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Educação do Campo. Entretanto, por meio de disciplinas didáticas de seus departamentos, o CE também atende todas as licenciaturas do

⁸ Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961, fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

⁹ O novo Estatuto da Ufes recebeu parecer favorável do Conselho Federal de Educação em 29 de janeiro de 1970, sendo aprovado pelo decreto nº 66.598, de 20 de maio de 1970 (BORGIO, 2014).

¹⁰ UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Regimento Interno do Centro de Educação. Centro de Educação. Disponível em: <http://www.ce.ufes.br/sites/ce.ufes.br/files/field/anexo/regimento_do_centro_de_educacao.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020.

Campus de Goiabeiras, sendo responsável pela formação pedagógica dos licenciandos desses cursos.

No campo da pós-graduação, oferta cursos *stricto sensu* de Mestrado Profissional e de Mestrado e Doutorado Acadêmico em Educação. O Programa Acadêmico (Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE) foi criado em 1978, sendo o primeiro programa de pós-graduação da Ufes. O Mestrado Profissional (PPGMPE), do qual sou integrante da segunda turma, teve início em 2017.

Em sua estrutura organizacional, além da direção, da secretaria e do Conselho Departamental, o Centro de Educação abriga, ainda, três departamentos, dois colegiados de curso, uma biblioteca setorial, um Centro de Educação Infantil – o Criarte, uma coordenação de Estágio Supervisionado, catorze núcleos e sete laboratórios. Entre esses últimos, situa-se o nosso objeto de estudo: o Laufes.

De acordo com o Regimento Interno do Centro de Educação, atualizado em 2014, o Laboratório de Aprendizagem da Ufes constitui-se em um órgão suplementar dessa unidade de ensino. Hoje, esse laboratório está localizado no Prédio do IC-IV do Campus de Goiabeiras. Apesar de já ter ocupado um amplo espaço físico no andar superior daquele prédio, atualmente o Laufes encontra-se restrito a uma sala – a de número 31 do IC-IV. Em termos de pessoal, conta apenas com um servidor técnico efetivo (este autor) e, eventualmente, com um aluno bolsista.

Ressalte-se, entretanto, que, à época de sua criação, que ocorreu oficialmente em 1980,¹¹ o Laufes foi inicialmente pensado para atender toda a Ufes, tendo, para tanto, estruturas física e de pessoal muito superiores às que possui hoje. A narrativa da gênese desse laboratório e dos primeiros anos do seu funcionamento constitui um dos objetivos específicos deste trabalho, conforme já foi antecipado na apresentação da pesquisa.

¹¹ Conforme consta no seu regimento (ANEXO B), oficialmente, o Laufes foi criado em 27 de agosto de 1980, tendo sido aprovado pelo Conselho Departamental do então Centro Pedagógico, cuja direção era exercida pela professora Rita de Cássia de Rezende Dias. Entretanto, de acordo com as narrativas produzidas pela pesquisa, sabemos que ele já atuava desde 1976.

Em página do sítio eletrônico do Centro de Educação, o Laufes se anuncia como um espaço de apoio às diversas atividades formativas (ensino, pesquisa e extensão) desenvolvidas nesse Centro. Dentre as principais formas de atuação constam:

- a) gravação em vídeo e edição de encontros, seminários, palestras, aulas e outras atividades de pesquisa, ensino e extensão promovidas pelo Centro de Educação.
- b) assessoria a docentes e discentes na produção de vídeos (educativos, documentários, artísticos e outros).
- c) reprodução de material audiovisual, a partir de originais de formatos diversos, resguardados os casos protegidos pela lei de direitos autorais.

Como consequência de seu trabalho, em cerca de mais de quatro décadas de atividade, o Laufes vem produzindo um significativo material videográfico para o Centro de Educação da Ufes que inclui:

- a) documentários, entrevistas, vídeos educativos, programas de TV;
- b) gravações de eventos acadêmicos (simpósios, seminários, fóruns, encontros, palestras);
- c) gravações e produções em vídeo de trabalhos acadêmicos, de aulas, de projetos de pesquisa e de projetos de extensão.

Grande parte desse material encontra-se conservada em fitas magnéticas e arquivos digitais, compondo um extenso conjunto de registros de memória das práticas educativas desenvolvidas no CE e na Ufes.

Nessa perspectiva, entendemos que o Laufes, por meio da produção e manutenção de seu acervo audiovisual, vem se configurando como um importante campo gerador de memória desses espaços. A nosso ver, suas produções podem servir tanto para fins de ensino quanto para fontes em pesquisas.

Só para citar alguns exemplos, o Laufes possui em seu acervo palestras com educadores como: Paulo Freire, Rubem Alves, Emilia Ferreiro, Dermeval Saviani, Miguel Arroyo, Paolo Nosella, Carlos Jamil Cury, Moacir Gadotti; gravações em vídeo de diversos Encontros, Seminários e Simpósios: Educação Infantil, Alfabetização, Educação Especial, História da Educação,

Educação Inclusiva, Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Educação para a Diversidade Sexual, Relações Raciais Afro-brasileiras, Anpae, Educação Profissional etc.

Para a disponibilização de seus vídeos e programas, o Laufes mantém, desde 2016, um canal na plataforma digital YouTube – o Laufes CE. Além disso, alimenta o sítio eletrônico do Centro de Educação com a publicação de links para acesso às suas produções.

Em termos de aparato técnico, conta hoje com duas câmeras digitais de alta resolução (Full HD) e uma estação de edição de vídeo não-linear, além de outros equipamentos acessórios. Como será demonstrado ao longo deste estudo, a capacidade tecnológica sempre foi uma condicionante importante na vida desse laboratório, constituindo-se, quase sempre, em um fator limitador de suas atividades, tendo em vista o alto custo financeiro para a sua instalação e manutenção. Após esta sumária apresentação, passemos agora à narrativa das principais ações que propiciaram a emergência desse laboratório.

2.1 A VOZ DIRIGENTE

Para compreendermos a criação do Laufes, é preciso nos remeter aos principais eventos políticos, econômicos e sociais que ocorreram na década de 1960 e 1970 e seus reflexos no ensino superior no Brasil.

Como já foi dito, o Laufes foi concebido há cerca de quarenta anos, sendo o primeiro laboratório de ensino-aprendizagem do Centro de Educação e da Ufes. Nessa época, vivia-se, no país, um ambiente de luta, por parte de vários segmentos da sociedade, pela retomada do Estado Democrático de Direito, interrompido pelo golpe de 1964. A Ditadura Militar (1964-1985) havia suprimido vários direitos civis, entre eles a liberdade de expressão e o voto direto para a Presidência da República, implantando um regime antidemocrático de forte repressão aos seus opositores.

No final da década de 1970, o movimento estudantil universitário voltara a se reorganizar em torno de bandeiras democráticas como o fortalecimento da educação pública e gratuita, a defesa de mais verbas para a educação, a anistia a presos políticos, a liberdade de expressão e o direito de organização (UFES, 2014).

Na Ufes, em curto espaço de tempo, servidores e docentes criavam suas associações (Asufes,¹² em 1977 e, Adufes,¹³ em 1978, respectivamente), ao mesmo tempo em que, em 1978, os estudantes reestruturavam o seu diretório central (DCE), que havia sido fechado há quase dez anos pelo regime militar (BORGIO, 2014; UFES, 2014).

Foi nesse cenário de intensa mobilização e efervescência política que, a partir de 1976, começa a ser discutida a implantação do Laufes no Centro Pedagógico, na gestão do reitor Manoel Ceciliano Salles de Almeida, que, como veremos mais à frente, teve papel fundamental na idealização desse laboratório.

No que se refere à política educacional dessa época, predominava a concepção produtivista da educação, abraçada pelo Regime Militar e incorporada à legislação por meio da Reforma Universitária de 1968,¹⁴ da LDB de 1971¹⁵ e do Parecer n° 252 do Conselho Federal de Educação (CFE) – parecer este que instituiu as habilitações técnicas para os cursos de Pedagogia. Tal concepção havia sido forjada nas décadas de 1960 e 1970 e teve como manifestação de suas ideias pedagógicas uma corrente de pensamento que ficou conhecida como pedagogia tecnicista (SAVIANI, 2013). A compreensão desse ideário pedagógico é de grande interesse para o nosso estudo, pois inferimos que ele possui implicações decisivas na criação do Laufes.

2.1.1 O professor Manoelito entra em cena

Ao puxarmos os primeiros fios para compreender a gênese do Laufes, encontramos, de modo destacado, a figura do professor Manoel Ceciliano Salles de Almeida, primeiro diretor do Centro de Educação da Ufes¹⁶ (fevereiro a novembro de 1975) e reitor dessa universidade no período 1975¹⁷ a 1979. O professor Salles de Almeida foi o primeiro sujeito que procuramos

¹² Associação dos Servidores da Ufes.

¹³ Associação dos Docentes da Ufes.

¹⁴ Lei 55.540, de 28 de novembro de 1968.

¹⁵ Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus).

¹⁶ Antes de ser nomeado diretor do Centro Pedagógico, Salles de Almeida foi chefe do Departamento de Educação (DE) do Centro de Estudos Gerais, no ano de 1974, tendo recebido a missão de transformar o DE em Centro Pedagógico.

¹⁷ Manoel Ceciliano assumiu o mandato de reitor em 19 de novembro de 1975 (BORGIO, 2014).

para ouvir, dentro do conjunto de narrativas que produzimos para a pesquisa. Já sabíamos, de antemão, por meio de gravações de palestras suas no Centro de Educação, do seu protagonismo na idealização desse laboratório. Munidos de duas câmeras de vídeo, dois tripés e um microfone de lapela, fomos até a sua residência, a seu convite, para realizarmos a gravação da primeira entrevista.¹⁸

Como era o nosso primeiro momento como pesquisador-entrevistador, decidimos cuidar em não interromper a narrativa do professor, a não ser em caso de extrema necessidade. Queríamos uma narrativa fluida, com o mínimo de intervenções e direcionamentos. O resultado foi cerca de duas horas quase ininterruptas de narrativas de memórias resolutas e lúcidas e desse senhor de oitenta e sete anos, que discorreu sobre suas experiências de juventude até os anos em que foi reitor da Ufes. Contou-nos, com visível entusiasmo, desde quando fez vestibular para Medicina e ficou reprovado “graças a Deus”, até se tornar professor de História e Geografia no Ginásio e Científico e, posteriormente, professor, diretor de centro e reitor da Universidade Federal do Espírito Santo. Assim ele nos contou como foi seduzido pelo ofício da docência:

[...] e lá fui eu ser professor de História e Geografia, porque os cursos eram de História e Geografia, Línguas Neolatinas, Anglo-germânicas, Pedagogia e Sociologia,¹⁹ que nunca abriu o curso. [...] eu fiquei no curso de História e Geografia, que eram juntos, e, para mim, foi um momento em que eu, claro, pela formação de papai, que era professor de História, eu tinha todo o interesse e toda uma biblioteca à minha disposição [...] E aí eu fui fazendo o curso e, no segundo ano, nós fomos autorizados a dar aula. E aí eu sou surpreendido por essa profissão fabulosa que é ser professor [...] E foi uma coisa assim... bem... gostei! (sorrisos) (ALMEIDA, Manoel Ceciliano Salles de, 2019).

Chamado, pelos mais próximos, pelos apelidos carinhosos de “Manoelito” e “Manel”, Salles de Almeida pós graduou-se em mestrado e doutorado pela Universidade de Houston, no Texas, Estados Unidos (EUA). O período em que o professor Manoelito se afastou da Ufes para cumprir o seu aperfeiçoamento acadêmico se deu no início da década de 1970, época em que o Brasil vivia os anos mais duros da Ditadura Militar, que duraria vinte e um anos. O ciclo do mais longo regime antidemocrático no Brasil desde a República é bem sintetizado pelo ensaísta

¹⁸ A primeira entrevista com o professor Salles de Almeida foi realizada em abril de 2019.

¹⁹ Cursos oferecidos pela antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Vitória, no Espírito Santo.

Elio Gaspari no trecho do primeiro volume de sua obra *As ilusões armadas – A ditadura envergonhada* – o qual reproduzimos aqui:

Durante 21 anos de duração do ciclo militar, sucederam-se períodos de maior ou menor racionalidade no trato das questões políticas. Foram duas décadas de avanços e recuos, ou, como se dizia na época, “aberturas” e “endurecimentos”. De 1964 a 1967 o presidente Castello Branco procurou exercer uma ditadura temporária. De 1967 a 1968 o marechal Costa e Silva tentou governar dentro de um sistema constitucional, e de 1968 a 1974 o país esteve sob um regime escancaradamente ditatorial. De 1974 a 1979, debaixo da mesma ditadura, dela começou-se a sair. Em todas essas fases o melhor termômetro da situação do país foi a medida da prática da tortura pelo Estado [...] quando se tratava de separar a luz das trevas, podia-se aferir a profundidade da ditadura pela sistemática com que se torturavam seus dissidentes (GASPARI, 2002, p. 129).

Cumpre-nos ressaltar a importância, para a nossa pesquisa, da compreensão do contexto político, social e econômico vivido no período da Ditadura Militar, tendo em vista que o projeto de criação do Laufes foi gestado sob a égide das políticas de modernização do ensino superior engendradas por esse governo, que culminou com a publicação da lei da Reforma Universitária de 1968 – marcadamente influenciada pelos padrões das universidades norte-americanas.

Acreditamos que as narrativas do professor Manoelito (e sua respectiva análise) nos ajudarão a entender melhor o cenário de importantes mudanças estruturais da Universidade Federal do Espírito Santo dessa época, haja vista a sua participação ativa nesse processo, primeiro como membro de uma seleta comissão encarregada de planejar a reestruturação da Ufes (que será explicitado mais adiante), depois como diretor de centro e finalmente como reitor daquela universidade.

Antes, porém, traremos alguns dados para subsidiar a compreensão dos anos 1960, período de grandes transformações do ensino superior brasileiro.

2.1.2 A Ufes e o Golpe de 1964

Antes do Golpe de 1964, havia um certo consenso de que o ensino superior no Brasil era precário e precisava ser reformulado. Embora com projetos políticos ideológicos divergentes, tanto forças da esquerda quanto da direita tencionavam a modernização das universidades e a produção de mais conhecimentos. Entretanto, enquanto os primeiros buscavam incluir nesse

projeto de reforma as teses socialistas, seus adversários de direita, embalados por ideais liberais, almejavam reformar o ensino superior para convertê-lo num sistema mais “eficiente e produtivo”, com o intuito de atender “as necessidades do desenvolvimento econômico e a modernização da máquina pública” (MOTTA, 2014, p. 9).

Nessa época, as intensas discussões em torno da reforma universitária promovidas pelas lideranças estudantis e pela União Nacional dos Estudantes (UNE), em seus seminários, discutiam questões como:

- a) a autonomia universitária;
- b) o aumento da oferta de vagas dos cursos superiores nas escolas públicas – tendo em vista a quantidade cada vez maior de estudantes postulantes a esse nível de ensino;
- c) adoção do critério de proporcionalidade para a representação docente e estudantil na administração das instituições de ensino superior;
- d) a extinção do sistema de cátedras, reputado como principal responsável pela escassa produção acadêmica, pois acreditava-se que este sistema gerava acomodação tanto por parte dos professores catedráticos quanto dos demais docentes, que não se sentiam motivados devido à ausência de possibilidade para ascensão na carreira;
- e) regime de tempo integral para o trabalho docente (FÁVERO, 2006; MOTTA, 2014).

Sobre uma das principais reivindicações do movimento estudantil – o da autonomia universitária – convém recorrer à análise do sociólogo Florestan Fernandes (2020), um dos grandes críticos da Reforma Universitária e perseguido político do Regime Militar. De acordo com o sociólogo, a demanda pela autonomia das universidades surge com a ruptura da hegemonia do acesso às escolas superiores por parte da elite dominante. Segundo ele:

[...] Não só setores extensos dos corpos docente e discente passaram a ser recrutados em várias camadas sociais: a própria ideia de universidade impôs um ideal de autonomia que implicava nova tomada de posição diante das tendências à democratização vigentes na sociedade inclusiva. Em consequência, as categorias sociais que emergiram na cena histórica como forças renovadoras – especialmente as classes médias – ampararam-se nessas tendências para aumentar sua participação efetiva na estrutura de poder e para destruir as antigas formas de acomodação das ‘escolas superiores’ aos interesses sociais e valores culturais das velhas elites (FERNANDES, 2020, p. 65).

Ainda na visão de Fernandes (2020), outro ponto imperativo do movimento, a guerra contra à cátedra, também tinha suas raízes na luta contra o poder dominante das elites:

A cátedra não se apresentava, apenas, como um núcleo estrutural de preservação e de fortalecimento de modelos escolares ou de hábitos educacionais arcaicos. Ela era, por sua essência, o bastião do pensamento e do comportamento conservadores dentro da escola superior isolada ou da ‘universidade’. Combatê-la equivalia a declarar guerra aberta aos próprios círculos sociais que compunham a sociedade civil e socialmente, por meio dela, o poder econômico, cultural e político (FERNANDES, 2020, p. 247).

Embora convergissem em algumas teses reformistas pleiteadas pelos estudantes, as forças de direita que defendiam a reforma universitária, representadas principalmente pelo Ipes,²⁰ propunham caminhos bem distintos para as transformações do ensino superior. Motta (2014, p. 9) explicita esse dissenso pelo lado dessa corrente liberal da seguinte forma:

Conferia-se ênfase ao ensino técnico, em detrimento da tradição humanista, e privilegiava-se o desenvolvimento tecnológico, em prejuízo da pesquisa voltada para a ciência pura. Para essa vertente, as universidades não precisavam ser públicas e tampouco gratuitas. Ao contrário, questionava-se o estatuto da gratuidade do ensino e defendia-se a cobrança de taxas dos estudantes que pudessem pagar.

Com o golpe de 1964, as demandas por mais vagas e por melhores condições de ensino – que já pressionavam o governo do presidente João Goulart – continuaram e se intensificaram no Regime Militar, conforme nos mostra Cunha (2007, p. 81):

O crescimento da população urbana, a industrialização e a monopolização, gerando aumento das camadas médias, em termos absolutos, a redefinição do papel da mulher como trabalhadora no âmbito extradoméstico, a elevação dos requisitos educacionais para o preenchimento dos cargos nas burocracias públicas e privadas foram processos que seguiram seu curso após o golpe.

Na visão de Cunha (2007, p. 82), a procura pelo acesso ao ensino superior também se multiplicou devido à política econômica adotada pelos militares. Aspectos dessa política como:

²⁰ O Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (Ipes) foi criado em 29 de novembro de 1961 por um grupo de empresários do Rio e de São Paulo, articulados com empresários multinacionais e com a Escola Superior de Guerra (ESG). “[...] Em suas ações ideológica, social e político-militar, o Ipes desenvolvia doutrinação por meio de guerra psicológica fazendo uso dos meios de comunicação de massa como o rádio, a televisão, cartuns e filmes em articulação com órgãos de imprensa, entidades sindicais dos industriais e entidades de representação feminina, agindo no meio estudantil, entre os trabalhadores da indústria, junto aos camponeses, nos partidos e no Congresso, visando a desagregar, em todos esses domínios, as organizações que assumiam a defesa dos interesses populares [...]” (SAVIANI, 2013, p. 342). O Ipes durou quase dez anos, tendo se extinguido em junho de 1971.

- a) o favorecimento dos latifúndios, que expulsou levas de pequenos proprietários para os grandes centros;
- b) “o industrialismo, baseado nas grandes empresas estatais e multinacionais” monopolistas, de burocracia complexa, que se espalhou para os setores do comércio e serviços e gerou uma forte valorização dos diplomas e títulos para a promoção profissional desses trabalhadores;
- c) e a expansão da burocracia do próprio Estado, que contribuiu para aumentar a demanda por melhor qualificação profissional no mercado de trabalho, foram fatores que aumentaram ainda mais a demanda por maior número de vagas nas universidades.

Além dessas motivações de fundo político-econômico, cabe salientar, também, como um importante agente catalisador desse processo, a valorização do trabalho da mulher para além de suas funções domésticas ou de magistério, impulsionando-a buscar por formação no ensino superior.

Conforme já foi dito, antes do golpe, as reivindicações por reformas no ensino superior partiam, principalmente, da classe estudantil, organizada sob as bandeiras da UNE, das Uniões Estaduais de Estudantes (UEEs) e dos Diretórios Centrais dos Estudantes (DCEs). Nesse período, a UNE era uma entidade muito atuante e respeitada na cena política. Por isso mesmo, logo após a tomada do poder pelos militares, o movimento estudantil se tornou imediatamente um dos primeiros alvos do novo governo. A sede da UNE, na Praia do Flamengo, no Rio de Janeiro, foi incendiada e metralhada e a maioria das sedes das UEEs e DCEs nos estados foram tomadas pela polícia ou invadidas por estudantes de direita. A representação estudantil no Fórum Universitário, conquistada no governo anterior foi suprimida pelo ministro Gama e Silva²¹ logo no primeiro mês do regime militar (CUNHA, 2007).

O objetivo das primeiras ações do novo regime era “expurgar” da sociedade todos os agentes considerados “subversivos” ou simpatizantes do “perigo vermelho”. Em 9 de abril de 1964, a

²¹ Em 1964, Luís Antonio da Gama e Silva apoiou o regime militar instaurado com a deposição do presidente João Goulart (31/03/1964), tendo assumido os ministérios da Justiça e de Educação e Cultura, no curto período que antecedeu a posse do general Humberto Castelo Branco na presidência da República no dia 15 de abril. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/Jango/biografias/gama_e_silva>. Acesso em: 31 jul. 2020.

publicação do AI-1,²² suspendeu a imunidade parlamentar e concedeu plenos poderes para o governo cassar, demitir ou afastar qualquer servidor público suspeito de “subversão da ordem”. Em menos de um ano, o AI-1 atingiu milhares de cidadãos brasileiros considerados “subversivos” ou suspeitos de “subversão”, conforme publicado pelo jornal Folha de São Paulo, por ocasião do aniversário dos trinta anos do golpe:

Até dezembro de 1964 foram cassados 50 congressistas (entre eles Juscelino Kubitschek e Leonel Brizola), 43 deputados estaduais e dez vereadores. Também foram afastados 49 juízes, 1.408 funcionários civis, 1.200 militares. Cem pessoas tiveram os direitos políticos cassados (FOLHA DE SÃO PAULO,²³ 1994).

Além da dissolução das entidades estudantis, sindicatos como o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) e Confederação Brasileira de Trabalhadores Cristãos (CBTC) também foram fechados. Era o início da “operação limpeza” – como ficou conhecida a caça aos adversários do novo governo – cuja missão era “[...] afastar do cenário público os adversários recém-derrotados – comunistas, socialistas, trabalhistas e nacionalistas de esquerda entre outros [...]” (MOTTA, 2014, p. 25).

Na Ufes, com menos de quinze dias de governo militar, o então reitor Manoel Xavier Paes Barreto Filho²⁴ foi destituído do cargo em nome da preservação da “segurança nacional”.²⁵ A universidade capixaba foi uma das seis instituições federais²⁶ a sofrerem intervenção, muito provavelmente devido às relações de proximidade do seu reitor com o partido do ex-presidente João Goulart,²⁷ o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) (MOTTA, 2014).

²² No dia 9 de abril de 1964, a junta militar, representando o Comando Supremo da Revolução, baixou o primeiro ato institucional redigido por Francisco Campos. Editado sem número, o documento passaria a ser designado como AI-1 somente após a divulgação do segundo ato. Disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/atos-institucionais>>. Acesso em: 31 de julho de 2020.

²³ Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/3/27/caderno_especial/5.html Acesso em 31 de julho de 2020.

²⁴ Paes Barreto esteve à frente da reitoria da Ufes no período de 18 de fevereiro de 1963 a 14 de abril de 1964 (BORGO, 2014).

²⁵ BRASIL. Decreto presidencial, de 14 de abril de 1964. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 14 de abril de 1964.

²⁶ Sabe-se que pelo menos outras cinco universidades também sofreram intervenção: a Universidade de Brasília (UnB), a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Rural do Rio de Janeiro (URRJ) e Universidade Federal de Goiás (UFG) (MOTTA, 2014).

²⁷ De acordo com depoimento prestado pelo filho do ex-reitor à Comissão da Verdade da Ufes (CVUfes), Paes Barreto era bem próximo de João Goulart, tendo recebido o então presidente por diversas vezes em sua residência em Vitória, Espírito Santo (PELEGRINE, 2016).

Segundo depoimentos colhidos por Perota (1995), a indicação de Paes Barreto Filho para o cargo de reitor havia sido feita por um político²⁸ do município de Colatina, que também tivera seus direitos políticos cassados. A versão do professor Manoelito para esse fato, no entanto, confere mais detalhes que teriam acontecido no episódio. De acordo com o ex-reitor, Paes Barreto teria sido denunciado e chamado ao 3º Batalhão de Caçadores do Exército (3º BC),²⁹ para dar satisfações sobre uma suposta entrada de metralhadoras na sede da reitoria que, na época, funcionava nas dependências do Colégio do Carmo, no centro de Vitória. Pela denúncia, as armas teriam adentrado à universidade, embaladas junto às novas máquinas de escrever que a reitoria tinha solicitado ao Governo Federal. A “prestação de contas” do reitor teria sido presenciada pelo então diretor de administração da universidade, Marcello Antonio de Souza Basílio, que acompanhara Paes Barreto em seu depoimento no Batalhão do Exército, em Vila Velha, na região metropolitana de Vitória. Segundo o professor Manoelito, os militares teriam ameaçado prender Paes Barreto, caso ele não concordasse em deixar a reitoria.

[...]Aí ele é obrigado a renunciar [...] historicamente, toda revolução tem terror. Não existe uma que não tenha. Aí ele renuncia, volta para casa, vai dar aula... volta para a Faculdade de Direito, [...] e aí dr. Fernando Rabelo é nomeado reitor. Passou [a nomeação] no Conselho Universitário e um conselheiro disse o seguinte: quem é que vai discutir essa indicação do Governo Federal? Quem não aprovasse o nome de Fernando Rabelo ia preso! Não estou desfazendo de Fernando Rabelo, não... estou dizendo como eram as coisas, como é que era a ‘revolução’ e como ela fazia funcionar (50 ANOS da Ufes, 2004).

Embora não haja informações precisas sobre o número exato de vítimas, a “Operação Limpeza” no Espírito Santo também atingiu estudantes e professores da Ufes. Segundo Pelegrine (2016, p. 75), “[...] o que se sabe é que os presos universitários, assim como outros ligados a entidades sindicais e lideranças populares, foram levados para as dependências do 3º BC, sob a chefia do coronel Newton Fontoura Reis”. De acordo com a autora, essas informações foram extraídas de relatos orais e documentos do DOPS/ES.³⁰ Todo esse movimento de perseguição aos adversários políticos por meio de cassações, afastamentos, demissões, prisões e até humilhações públicas ficou conhecido como a primeira grande onda repressiva do Regime Militar. É também nesse momento que começam a surgir os primeiros relatos de crimes de tortura por parte de agentes do Estado.

²⁸ Esse político seria Ramon de Oliveira Neves.

²⁹ 3º Batalhão de Caçadores do Exército – 3º BC –, situado em Vila Velha, Espírito Santo, hoje denominado 38º Batalhão de Infantaria (38º BI).

³⁰ Delegacia da Ordem Política e Social do Espírito Santo (Dops/ES), órgão de repressão e monitoramento das atividades consideradas subversivas no Estado do Espírito Santo. Tinha a função de polícia política do Estado.

A exoneração de Paes Barreto Filho demandou ao Conselho Universitário da Ufes a constituição de uma nova lista tríplice para a escolha de um novo reitor. Assim, em 27 de maio de 1964, o presidente Castello Branco³¹ nomeou o professor Fernando Duarte Rabelo, para um mandato de três anos. Entretanto, apesar de afinado com o regime autoritário ‘linha dura’ dos militares, Fernando Rabelo permaneceu menos de dois anos à frente da reitoria, sendo afastado por motivos de saúde em 2 de dezembro de 1965. Em seu lugar, assumiu o seu vice, o professor Alaor de Queiroz Araújo, que iria dirigir a Ufes por um longo período de cinco anos e meio, que se encerrou em junho de 1971. É, pois, sob sua administração que ocorrerão as principais ações no sentido da reestruturação acadêmico-científica e administrativa da Ufes e da construção do campus universitário de Goiabeiras (BORGGO, 2014).

O período da gestão de Queiroz Araújo é importante para o nosso estudo pois é nele que se inicia a ascensão do professor Manoelito na direção de futuro administrador, em diversas instâncias da Ufes. Contudo, antes de prosseguirmos com a construção da trama na qual estão enredados a trajetória do professor Manoelito, o processo de reformulação da Ufes e a criação do Laufes, cumpre-nos explicitarmos alguns aspectos conceituais que nos orientaram na compreensão do projeto de modernização do ensino superior arquitetado pelos militares (e aplicado na Ufes), que foi se desenhando ao longo dos anos subsequentes ao golpe.

2.1.3 O conceito de modernização conservadora e autoritária do regime militar

Primeiramente, recorreremos às proposições de Motta (2014, p. 12) sobre a política de modernização implantada pela Ditadura Militar. Para esse autor, são recorrentes em nossa história recente “[...] as experiências de modernização conservadora e autoritária – processos de mudança contraditórios, em que o novo negocia com o velho, que mantêm em vigor e atualizam certos traços do passado, enquanto outros são transformados [...]”. Citando como exemplos o Estado Novo de Getúlio Vargas e o Regime Militar pós-64, Motta (2014) chama a atenção para o fato de que foi justamente sob a vigência dos dois Estados mais autoritários de sua história recente, que o país implantou as maiores reformas do ensino superior: a reforma Francisco Campos, de 1931, e a reforma de 1968 do Regime Militar.

³¹ Um dos articuladores do Golpe de 1964, o General Humberto de Alencar Castelo Branco, foi o primeiro militar a assumir a presidência do país, em 10 de abril de 1964.

De acordo com Motta (2014), o conceito de modernização conservadora ou autoritária foi proposto pelo sociólogo estadunidense Barrington Moore Jr. e se baseava no argumento de que os processos de modernização poderiam tomar rumos diferenciados em certos países, onde os interesses modernizadores poderiam se unir a forças conservadoras, motivados pelo sentimento de autopreservação. Basicamente, esse modelo representava a união entre a burguesia e a classe dos grandes proprietários rurais, movidos pelo medo de perderem o *status quo* por meio de uma revolta social. Motta (2014, p. 11) afirma ser esse conceito “[...] inspirador [...], pelo papel modernizador do Estado militar, que de fato representou aliança social e política heterogênea, baseada em mobilização contrarrevolucionária”.

Com efeito, o que se observou no movimento de 1964 que derrubou João Goulart³² foi a união dos setores mais conservadores da sociedade (principalmente dos militares, tecnocratas, e parte da classe média) em torno de uma bandeira comum: combater “os inimigos” que ameaçavam desviar o Brasil para o lado socialista. Consolidado o golpe, agora, na visão desses agentes, era necessário afastar de vez o fantasma de uma revolução comunista, promovendo a modernização do país.

Todavia, ao aplicar o conceito de modernização conservadora-autoritária para o caso do regime militar brasileiro, esse autor atenta para a necessidade de se evidenciar a distinção entre os conceitos de conservadorismo e autoritarismo nas políticas implantadas por esse governo:

[...] O impulso conservador foi importante na montagem do Estado pós-64, expressando anseios de grupos que almejavam manter o status quo e a ordem tradicional. No entanto, em vários momentos, as demandas conservadoras entraram em contradição com os propósitos modernizadores, às vezes levaram a pior, enquanto o autoritarismo sempre esteve presente, não obstante certas ambiguidades e a influência da opinião liberal. Por isso, há motivos para oscilar na escolha da melhor adjetivação para o regime militar brasileiro: modernização conservadora ou autoritária? A resposta é que ele foi simultaneamente autoritário e conservador [...] (MOTTA, 2014, p.11-12) .

Um dos principais argumentos de Motta (2014) para explicar a modernização conservadora e autoritária praticada pelos militares nas universidades apoia-se na hipótese de que certos elementos característicos da cultura política brasileira exerceram um papel fundamental nesse

³² Conhecido popularmente como “Jango”, João Goulart exerceu a Presidência do Brasil no período de 8 de setembro de 1961 até o golpe civil-militar de 31 de março de 1964.

processo. Para ele, comparado a experiências semelhantes, como a Ditadura Chilena por exemplo, o Estado militar brasileiro possuiu aspectos muito particulares.

Em sua análise, o autor atribui a alguns traços culturais marcantes – como a conciliação e a acomodação – a formação de uma tradição conciliatória que estaria arraigada na cultura brasileira. Segundo Motta (2014, p. 13) a tendência conciliatória pode ajudar a compreender “[...] o modo peculiar como se produziram as relações do aparato repressivo com os meios acadêmicos e intelectuais [...]”, dado que “[...] tais relações foram permeadas por jogos de acomodação que não se enquadram na tipologia binária resistência versus colaboração”. O que Motta (2014) defende é que, no caso brasileiro, houve também uma terceira via, conciliatória e acomodativa. Sobre a abordagem do tema da tradição conciliatória, o autor cita influentes estudiosos da sociedade brasileira como Gilberto Freyre, José Honório Rodrigues, Roberto da Matta e o brasilianista Philippe Schmitter que, segundo ele, fazem análises que convergem para:

[...] a interpretação de que a cultura brasileira tem como marcas centrais a flexibilidade, a recusa a definições rígidas e a negação dos conflitos, que são evitados ou escamoteados por meio de ações gradativas, moderadoras, conciliatórias e integradoras. Ressalte-se: a recusa de reconhecer e agudizar os conflitos, a tentativa de negá-los ou contorná-los, serve à manutenção da ordem desigual e elitista, pois as estratégias conciliadoras ajudam a escamotear os problemas sociais e a exclusão política, bem como a postergar a sua solução (MOTTA, 2014, p. 13-14).

Outro aspecto importante, elencado por Motta (2014), para a compreensão das políticas de modernização das universidades empreendidas pelo regime militar, consiste no seu caráter ambíguo e contraditório, muitas vezes expressos em ações paradoxais. Como exemplo, ele aponta a demissão de professores, os quais, posteriormente, eram reintegrados aos quadros acadêmicos – e depois afastados novamente – e o recebimento de incrementos de recursos financeiros por universidades que se encontravam ocupadas ou tinham sido invadidas pelos agentes repressores do regime militar.

Na Ufes, o caráter ambíguo do novo regime se manifestou logo nos primeiros momentos, como no caso do afastamento de Paes Barreto, que, embora destituído do cargo de reitor, manteve-se nas suas funções acadêmicas por mais de quinze anos (PELEGRINE, 2016).

Entendemos que as teses de Motta (2014) relativas ao *modus operandi* ambíguo, contraditório e hesitante, por meio do qual se estabeleceram as relações dos agentes acadêmicos com as forças repressivas da ditadura, nos serão muito úteis na análise das narrativas do professor Manoelito

– especialmente no que diz respeito ao período em que ele esteve ocupando o cargo de reitor da Universidade Federal do Espírito Santo. Tal assunto, no entanto, será objeto de nossa análise um pouco mais adiante.

2.1.4 A Comissão de Planejamento, Rudolph Atcon e o Projeto de Reestruturação da Ufes

Retomemos, agora, o enredo da história, a partir da assunção do vice-reitor Alaor de Queiroz Araújo ao cargo de dirigente maior da Ufes, em substituição de Fernando Rabelo, afastado por problemas de saúde. Segundo Borgo (2014), em sua gestão, Queiroz de Araújo se empenhou no desenvolvimento de dois temas centrais: a reestruturação acadêmico-científica e administrativa da Ufes e a construção do campus universitário de Goiabeiras. É, também, na administração do “Dr. Alaor” (1965-1971), que o professor Manoelito começa a participar ativamente das decisões dos altos escalões da Ufes, tornando-se um ator importante na direção de várias instâncias dessa instituição.

Para auxiliá-lo na tarefa de reformulação da universidade capixaba, com seis meses de mandato, Queiroz Araújo cria, em 24 de junho de 1966, a Comissão de Planejamento da Ufes³³ – uma comissão formada de professores³⁴ da própria instituição, cuja missão era lançar as bases para a reestruturação acadêmica, científica, física e administrativa da Universidade Federal do Espírito Santo³⁵ (que se efetivaria dois anos mais tarde, com o decreto federal nº 63.577, de 8 de novembro de 1968). Conforme descreve Borgo (2014, p. 41):

Em 1966 [Alaor Queiroz de Araújo] promoveu a desapropriação do terreno pertencente ao antigo Victoria Golf & Country Club e criou uma Comissão de Planejamento para assessorá-lo. No ano seguinte deu início à construção dos primeiros pavilhões no campus de Goiabeiras e viu aprovada, pelo Conselho Universitário, a sua mensagem propondo a nova estrutura da universidade. Essa menção transformou-se no decreto federal nº 63.577, de 8 de novembro de 1968, que extinguiu as antigas faculdades e escolas substituindo-as por oito centros³⁶ [...].

³³ Resolução do Conselho Universitário N. 17/66 de 24 de Junho de 1966.

³⁴ Criada em junho de 1966, a Comissão de Planejamento da Ufes foi presidida pelo professor José Manuel da Cruz Valente, depois por Ivan Ramos de Medeiros e por último por Marcello Antonio Basílio. Além de Manoel Ceciliano Salles de Almeida, também integraram a comissão Stélio Dias e Enildo Carvalhinho (CAETANO, 2017).

³⁵ Note-se, que, nessa época, não havia ainda nem mesmo o Campus de Goiabeiras, que hoje reúne a maior parte dos cursos da Ufes.

³⁶ Entre esses centros de ensino estava o Centro Pedagógico, hoje chamado de Centro de Educação da Ufes.

Como membro dessa privilegiada comissão, responsável por traçar o novo desenho institucional da Ufes, estava o professor Salles de Almeida. Vejamos como ele rememora a sua participação nessa comissão:

[...] E finalmente, eu vou crescendo dentro da carreira acadêmica... e um dia me perguntam: você quer fazer parte da Comissão de Planejamento? Aí eu pergunto ao meu pai³⁷ que era do Conselho Universitário: o que é essa Comissão de Planejamento? – Ah, isso aí é o seguinte: o reitor foi... porque o reitor [Fernando Duarte Rabelo] tinha adoecido, o vice-reitor [Alaor de Queiroz Araújo] assumiu³⁸ e ele chega lá [na sua primeira reunião de reitores] e o ministro da Educação³⁹ diz assim: – e você, Alaor, que é o reitor do Espírito Santo... afinal de contas o que você tem a dizer? Ninguém está dizendo nada... eu mandei o [Rudolph] Atcon fazer um levantamento e ele fez um relatório e o Espírito Santo nem entrou nisso... (ALMEIDA, Manoel Ceciliano Salles de, 2019).

[...] a comissão de Planejamento da Ufes [...] era composta de cinco membros, sendo que havia dois membros que eram escolhidos pelo Conselho Universitário e três membros eram escolhidos pelo reitor. Dr. Alaor criou essa Comissão de Planejamento, a ideia era do Atcon, Rudolph Atcon, que tinha sido mandado pelo ministro [Raimundo Moniz de] Aragão – isso era no tempo da ‘revolução’ – correndo as universidades brasileiras e verificar o que é que faltava nas universidades brasileiras para que elas avançassem e não ficassem na “velha cátedra”, etc. (ALMEIDA, Manoel Ceciliano Salles de, 2019).

Notemos que, nesses fragmentos das narrativas do professor Manoelito, já aparece o nome do consultor norte-americano Rudolph Philippi Atcon – figura destacada (e controversa) nos meios universitários brasileiros dos anos 1960 – cujas ideias teriam fortes influxos sobre os rumos da reformulação da universidade capixaba. As menções de Salles de Almeida a esse consultor foram um ato recorrente nas quase quatro horas de narrativas, desse professor, produzidas para este trabalho.

³⁷ Nelson Abel de Almeida.

³⁸ Como já foi relatado, por razões de saúde, o então reitor Fernando Duarte Rabelo se afastou do cargo em dezembro de 1965, função que seria assumida pelo vice-reitor Alaor de Queiroz de Araújo (BORGO, 2014).

³⁹ Raymundo Augusto de Castro Moniz de Aragão, ministro da educação do Governo Castelo Branco, no período de 30 de junho a 4 de outubro de 1966.

Filho de pai norte-americano e mãe alemã⁴⁰, Atcon nasceu na Grécia, mas se naturalizou nos EUA, onde, segundo o professor Manoelito, mantinha fortes laços acadêmicos, especialmente na Universidade de Houston. Na década de 1950, Atcon já havia prestado serviços ao Ministério da Educação (MEC) relacionados à Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes). De acordo com Luiz Antônio Cunha (2007, p. 187), logo após o golpe de 1964, “[...] esse autodenominado especialista em planejamento de universidades [...]” retornou ao Brasil, “[...] tirando proveito da situação [...]”.

Em junho de 1965, Atcon foi contratado pela Diretoria de Ensino Superior do MEC para fazer um diagnóstico dos problemas estruturais das universidades brasileiras. No intuito de cumprir a sua missão, o consultor americano “correu as universidades brasileiras” – para usar as palavras do professor Manoelito – “para que elas avançassem”. Em quatro meses, Atcon visitou doze universidades, coletando dados, fazendo palestras e reuniões. Os resultados dessa saga pelas universidades brasileiras ficaram reunidos em um relatório intitulado “Rumo à Reformulação Estrutural da Universidade Brasileira”, mais conhecido como Relatório Atcon⁴¹. A Ufes, porém, havia ficado de fora do itinerário de Atcon, daí a frase de Manoelito atribuído ao Ministro Moniz de Aragão: “e o Espírito Santo nem entrou nisso...”. Em seu relatório, Atcon justifica a ausência das instituições não contempladas pela sua análise:

Não houve tempo de visitar outras universidades. Na realidade, os quatro meses do projeto tornaram-se insuficientes para uma cobertura mais exaustiva. [...] fiquei sobrecarregado, muito além da expectativa, com contínuas palestras, reuniões e sessões de comissões, dado que a faceta orientadora desta missão, que surgiu inesperadamente, mas com toda naturalidade, não tinha sido prevista nem qualitativa nem quantitativamente. Falar em doze distintas universidades do país, quase ininterruptamente, e orientar grupos de trabalho durante 14 ou mais horas por dia, desde Belém até Santa Maria, além da obrigação de averiguar, o que constituiu o principal motivo do projeto, deixou-me bastante fatigado. E finalmente, havia também que preparar o relatório. Assim, qualquer cobertura adicional da realidade brasileira nos moldes do presente estudo, terá que esperar uma futura oportunidade (ATCON, 1966).

A futura oportunidade mencionada por Atcon, entretanto, não tardou a acontecer para a Ufes. Em setembro de 1966, ele foi contratado por essa universidade para elaborar uma proposta para a sua reestruturação. O resultado do estudo de Atcon sobre a Ufes recebeu o nome de *Proposta para a Reestruturação da Universidade Federal do Espírito Santo* (PRUFES) e, curiosamente,

⁴⁰ Informação fornecida pelas narrativas orais de Salles de Almeida.

⁴¹ O Relatório ou Plano Atcon foi publicado em 1966 pelo MEC e preconizava a implantação de uma nova estrutura administrativa para as universidades brasileiras (FÁVERO, 2006).

foi publicada em 1967 pela Imprensa Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina, antes mesmo que fosse aprovado pelos órgãos colegiados superiores da Ufes. O PRUFES foi aprovado pelo Conselho Universitário em julho do mesmo ano sem grandes modificações (PELEGRINE, 2016).

Segundo Perota (1995), a proposta de reestruturação da Ufes tornou-se uma espécie de projeto-piloto para a reformulação das universidades brasileiras, tendo recebido apoio especial do Governo Federal, “inclusive se tornando a menina dos olhos do ministro do Planejamento Hélio Beltrão⁴² e modelo de planejamento de campus universitário para todo o Brasil” (PEROTA, 1995, p. 62).

Essa proposta constitui um marco inicial de novos tempos para a Ufes por dois motivos: seu pioneirismo em relação às demais universidades brasileiras na formulação de um plano de reestruturação funcional e administrativa e sua antecipação e afinidade com as diretrizes do Decreto-Lei nº 53/66, que determinou a reestruturação das universidades brasileiras (PEROTA, 1995, p. 61).

De acordo com Salles de Almeida (2004):

[...] a Comissão de Planejamento da Ufes começou a ser respeitada nacionalmente. Três ministros vieram ao Espírito Santo para visitar a Comissão de Planejamento, para ouvir o que a Comissão de Planejamento estava pensando. Por quê? Porque o dr. Alaor nos deu toda liberdade. E, ao mesmo tempo, o Conselho Universitário também nos deu liberdade para a gente trabalhar. Então foi uma coisa fantástica que aconteceu [...] (50 ANOS da Ufes, 2004).

Em outro momento das reminiscências do professor Manoelito, nos chama a atenção como ele narra as intervenções de Atcon na criação da Comissão de Planejamento. Observemos, pois, como Salles de Almeida rememora a audiência que o reitor Queiroz de Araújo teve com Moniz de Aragão e o questionamento do ministro da Educação a respeito da ausência do Espírito Santo no relatório de Atcon:

[...] E doutor Alaor respondeu para o ministro que ele [Alaor] não entendia nada daquilo... porque ele tinha acabado de assumir há pouco tempo, porque tinha passado a metade do mandato e mais uma semana... e ele passou a ser o reitor definitivo... em face de o reitor Fernando Rabelo ter tido um segundo derrame. E isso muda a história da universidade. Muda

⁴² Ministro do planejamento no governo do presidente Costa e Silva (1967-1969).

a história da universidade porque ele vai falar com o Atcon, e o Rudolph Atcon tinha feito esse relatório, que ele veio estudar com o Anísio Teixeira,⁴³ ele decide, quando Anísio está montando a pós-graduação, montando a Universidade do Distrito Federal, ele decide ficar no Brasil e o ministro Aragão então chama ele e ele pega um americano e diz: vai fazer um relatório crítico sobre a universidade brasileira. Em vez de mandar um brasileiro, não, ele diz, vou mandar um americano... e Atcon depois foi pichado muitas vezes no Rio de Janeiro: “Atcon, go home!”, etc. e tal. Mas, bom... isso faz parte das histórias..., mas aí o Atcon chega para o dr. Alaor e diz o seguinte: — só vou para lá se vocês aprovarem... tá aqui ó... o modelo... Comissão de Planejamento. Com orçamento próprio, hein...! Não pode ser sem orçamento. Para vocês não quererem deixar eles viajarem e tudo o mais... eles precisam viajar e ver as coisas” (ALMEIDA, Manoel Ceciliano Salles de, 2019).

Inspirados nas proposições de Bloch (2002) – de que devemos tomar os documentos como vestígios (e não como possuidores de uma verdade inerente) e saber interrogá-los –, entrevemos, nas narrativas de Salles de Almeida, fortes indícios de que a criação da Comissão de Planejamento da Ufes não foi uma livre iniciativa do reitor Queiroz Araújo, mas uma exigência prescrita pelo consultor Rudolph P. Atcon para que aceitasse trabalhar no projeto de reestruturação da Ufes. No relato de Manoelito, encontramos evidências de que foi Atcon quem “contratou” a Ufes e não o contrário. E mais: havia condições pré-estabelecidas pelo consultor: “só vou pra lá se vocês aprovarem” a criação da Comissão de Planejamento “com orçamento próprio” para que os seus integrantes pudessem “viajar e conhecer as coisas”⁴⁴.

Há, também, outro ponto a ser destacado: à Comissão de Planejamento, foi conferido o poder de “[...] contratar os serviços de especialistas, nacionais e estrangeiros,⁴⁵ para os devidos estudos e a preparação dos correspondentes projetos nas diversas áreas do planejamento integral da Ufes” (BORGGO, 2014, p. 54). A nosso ver, tal prerrogativa foi incluída, nessa resolução, já com a previsão da contratação de Atcon, que era estrangeiro. Foi isso, também, o que pudemos

⁴³ Anísio Teixeira (1900-1971) é considerado um dos grandes nomes da educação no Brasil. Foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que defendia a escola pública, gratuita, laica e obrigatória. Fundador da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro e criador e primeiro dirigente da Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em 1951.

⁴⁴ Em palestra proferida no Centro de Educação, Salles de Almeida também mencionou a intercessão do secretário de Atcon, José Serrano, que era capixaba e o teria convencido a incluir a Ufes no grupo de instituições a serem objeto de análise visando à reestruturação (50 ANOS da Ufes, 2004).

⁴⁵ Grifo nosso.

alcançar nas palavras de Manoelito, quando questionado sobre o que dissera Atcon sobre a Ufes:

Na universidade da Ufes, ele [Atcon] disse: vocês não têm nada... não têm nada! Vocês têm que criar a comissão de planejamento. E dr. Alaor, que estava assumindo, ele precisava... ele viu o seguinte, que ele precisava de dinheiro pra Universidade Federal do Espírito Santo. E não havia projeto nenhum. Havia o orçamento normal, para pagar professor, para pagar funcionário. Porque a universidade era estadual. Tinha sido absorvida. Aí, o que ele [Atcon] faz, ele chega, se aproveitou de tudo isso, ele viu a fragilidade da universidade [e diz]: – Cria uma comissão de planejamento! E eu vou falar com o [ministro] Aragão e vou arranjar as coisas para vocês (ALMEIDA, Manoel Ceciliano Salles de, 2019).

Nesse trecho das narrativas de Manoelito, notam-se o prestígio e o poder que Rudolph Atcon possuía junto ao MEC, o que explica, em muito, a opção dos dirigentes da Ufes da época, em decidir “contratá-lo”. A falta de recursos era um problema que impedia o crescimento da Universidade do Espírito Santo, recém transformada em instituição federal, mas ainda sem apoio efetivo do governo. A senha para tirá-la da inércia fora dada por Atcon e traduzida por Manoelito em seu relato: “*Cria a Comissão de Planejamento! [...] e eu vou arranjar as coisas para vocês*”.

Outro ponto que consideramos muito importante nesse fragmento de memória de Manoelito é quando ele relaciona a aproximação da Ufes com Rudolph Atcon a um momento de mudança da história dessa universidade: “[...] *E isso muda a história da universidade. Muda a história da universidade porque ele [o reitor Alaor Queiroz de Araújo] vai falar com o Atcon [...]*”. Assim como Manoelito, também enxergamos esse acontecimento como um momento de inflexão na história da Ufes, pois foi a partir desse encontro que começam a ocorrer as transformações estruturais dessa instituição no sentido de seu crescimento.

Porém, se, por um lado, a contratação de Atcon possibilitava aos dirigentes da Ufes um canal direto com o governo federal – para promoção das suas reformas modernizantes – por outro, também criava uma “saia justa”, junto à comunidade estudantil, que identificava o consultor como um dos símbolos da interferência norte-americana no Brasil. Nas reminiscências do professor Manoelito, encontramos essa referência quando ele cita o fato de o ministro da

Educação ter escolhido um “americano” para fazer um projeto de reformulação das universidades brasileiras:

[...] o ministro Aragão então chama ele [Atcon] e ele pega um americano e diz: vai fazer um relatório crítico sobre a universidade brasileira. Em vez de mandar um brasileiro, não, ele diz, vou mandar um americano [...]e Atcon depois foi pichado muitas vezes no Rio de Janeiro: ‘Atcon, go home!’, etc. e tal. Mas, bom... isso faz parte das histórias [...](ALMEIDA, Manoel Ceciliano Salles de, 2019).

Tal menção nos remete, também, ao que já havíamos destacado sobre a marca americana na estrutura acadêmico-administrativa do ensino superior brasileiro. Segundo Cunha (2007), a afirmação do padrão norte-americano de ensino superior como paradigma para as universidades brasileiras se efetivou a partir do golpe de 1964, com a implantação do regime militar. Ele adverte, no entanto, que, antes mesmo da subida dos militares ao poder, a influência daquele modelo – embora de modo desarticulado – já estava disseminada no meio acadêmico brasileiro. E isso se dava, principalmente por meio de contratos de assistência técnica e financeira com agências americanas como a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (Usaid).

[...] a concepção de universidade calcada nos modelos norte-americanos não foi imposta pela Usaid, com a conivência da burocracia da ditadura, mas, antes de tudo, foi buscada, desde fins da década de 1940, por administradores educacionais, professores e estudantes, principalmente aqueles, como um imperativo de modernização e, até mesmo, da democratização do ensino superior em nosso país. Quando os assessores norte-americanos aqui desembarcaram, encontraram um terreno arado e adubado para semear as suas ideias (CUNHA, 2007, p. 24).

Portanto, como nos mostra Cunha (2007), o movimento no sentido da modernização do ensino superior no Brasil conforme o desenho norte-americano não foi inventado nem causado pelo regime militar, mas intensificado e abraçado por ele. Endossando a tese desse autor, acreditamos que, na Universidade Federal do Espírito Santo, esse terreno estava muito bem preparado, dada a desenvoltura com que aconteceu a reformulação estrutural dessa instituição, arquitetada pela Comissão de Planejamento. E quem aproveitou esse terreno para “semear as suas ideias” foi justamente o consultor Rudolph Atcon, que não era da Usaid, mas tinha tanta má fama entre os estudantes universitários brasileiros quanto aquela agência.

2.1.5 O influxo norte-americano no Brasil e a ascensão do tecnicismo pedagógico

Antes de prosseguirmos com as narrativas de Salles de Almeida, entendemos ser importante apresentar o contexto das relações políticas, econômicas e educacionais estabelecidas pelo governo militar brasileiro com os EUA, cujo desenrolar permitiu a celebração de vários acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e algumas agências de fomento americanas, dentre as quais se destaca a Usaid.

A Usaid era uma agência diretamente vinculada ao Departamento de Estado norte-americano que fora criada em 1961, no governo de John Kennedy, com a finalidade de gerenciar as ações de cooperação dos Estados Unidos com os países da América Latina, consubstanciadas no programa Aliança para o Progresso.⁴⁶ Na década de 1960, a Usaid figurou entre as principais palavras de ordem do movimento estudantil e de integrantes da esquerda, que a consideravam um ícone da interferência imperialista norte-americana no Brasil e nos demais países da América Latina. Um dos alvos preferidos de protestos nesse período foram os mal afamados Acordos MEC-Usaid – como ficaram conhecidos uma série de convênios firmados entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e aquela agência – com o objetivo de proporcionar assistência técnica e financeira ao sistema educacional brasileiro. “Fora MEC-Usaid!” ou “fora Usaid!” eram expressões recorrentes nas manifestações, pichações e cartazes contra a presença da Usaid e de seus consultores no Brasil. Embora não pertencesse aos quadros da Usaid, o nome de Rudolph Atcon também foi incluído na lista de *personae non gratae* do movimento estudantil, daí a alusão à expressão “Atcon go home!”, feita pelo professor Manoelito em suas lembranças. De acordo com Motta (2014, p. 126):

Os protestos contra o MEC-Usaid foram crescendo a partir de 1967, quando se tornaram tema central da UNE e de diversos eventos, como um seminário nacional sobre infiltração imperialista na educação. O repertório dos protestos incluía passeatas comícios e pichações, muitas vezes culminando em ato de forte simbolismo, a queima da bandeira dos Estados Unidos. Nunca se queimaram tantas bandeiras americanas no Brasil, conforme as anotações consternadas dos diplomatas, que viram o episódio se repetir na maioria das capitais brasileiras [...]

A presença da Usaid no país representava o interesse dos Estados Unidos na manutenção do Brasil como aliado na “guerra fria”. Segundo Cunha (2007) as atividades da Usaid se

⁴⁶ Programa de ajuda externa norte-americano, idealizado em 1961 pelo governo Kennedy, que objetivava “fomentar o desenvolvimento econômico, social e político nos países da América Latina” (PELEGRINE, 2016), ao qual a Usaid era vinculada.

acentuaram e se tornaram mais articuladas a partir de uma decisão dessa agência de reorientar suas ações aqui no Brasil. Até 1964, os recursos da Usaid se direcionavam, em sua maior parte, para o ensino básico,⁴⁷ considerado pela Aliança para o Progresso como setor mais importante para livrar o país do risco “comunista” – tendo em vista que era este o nível de ensino no qual se concentravam as grandes camadas populares. Às vésperas de 1964, no entanto, a estratégia foi redirecionada para um aumento da assistência para o ensino superior, onde se agrupavam as elites. Em razão dessa mudança, a exatos quinze dias antes do golpe, a agência enviou ao Brasil um grupo de quatro consultores norte-americanos – o Higher Education Team – com o objetivo de encontrar “[...] meios para adequar a assistência ao ensino superior à estratégia geral da Usaid e opinar sobre a conveniência de se organizar um programa especificamente voltado para o ensino superior [...]” (CUNHA, 2007, p. 156). As motivações para a intensificação do interesse da Usaid nas universidades brasileiras se baseavam claramente em aspectos do conflito leste-oeste, como explica Cunha (2007, p. 158) ao analisar as justificativas e recomendações do Higher Education Team:

As razões político-ideológicas para o maior envolvimento da Usaid com o ensino superior foram claramente apontadas, no contexto do conflito leste-oeste: “the cold war is a battle for men’s mind”. A chave para que o Brasil permanecesse uma ‘sociedade livre’ e um ‘amigo próximo’ dos Estados Unidos estava no ensino superior, pois o que os brasileiros pensariam nas gerações vindouras dependeria dos professores universitários que formam os dirigentes do país e os próprios mestres.

Ao final da missão, o grupo recomendou que a Usaid considerasse a possibilidade de criar um programa específico para o ensino superior, enfatizando a importância da formação de mão-de-obra especializada para o país. Ademais, os consultores defenderam que somente o incremento da assistência às universidades não seriam suficientes para fazê-las avançar. Mais do que isso, era necessário promover mudanças institucionais, ou seja, uma reforma geral do ensino superior.⁴⁸ Segundo Luiz Cunha (2007, p. 159), “as recomendações do grupo não levaram a Usaid a alterar os projetos em andamento, mas a acrescentar projetos novos de “assistência” ao ensino superior.” Muitos desses projetos ficaram conhecidos como “Acordos ou Convênios MEC-Usaid”.

⁴⁷ Até então, cerca de 90% dos recursos da Usaid haviam sido empregados nesse nível de ensino, ficando o ensino superior com os 10% restantes (CUNHA, 2007).

⁴⁸ Em junho de 1965 foi firmado um convênio entre a Diretoria de Ensino Superior do MEC e a Usaid com o objetivo de criar uma Equipe de Planejamento do Ensino Superior (Epes), que seria composta de cinco educadores brasileiros de “alto nível” e por cinco assessores educacionais norte-americanos de uma “instituição técnica competente” dos EUA, contratados pela Usaid (CUNHA, 2007, p. 162).

Na visão de Motta (2014, p. 145):

Os acordos entre o MEC e a Usaid foram elaborados para criar uma imagem positiva dos Estados Unidos e ditar os rumos da modernização de nossas universidades. O primeiro objetivo não rendeu o esperado, já que, na maré montante do anti-imperialismo, os acordos foram o principal alvo [...] Os próprios responsáveis americanos abandonaram a sua posição inicial de fazer publicidade e ostentar símbolos da agência e da Aliança para o Progresso. Após os protestos de 1967-1968 e a subsequente edição do AI-5, os funcionários da Usaid aceitaram as sugestões do governo brasileiro de participação mais discreta, quando passaram a cuidar de preservar-se tanto dos ataques antiamericanos quanto dos constrangimentos gerados pelo apoio à ditadura [...]

Como um dos precursores dos convênios entre MEC e Usaid, Dermeval Saviani (2013) cita a experiência de um programa-piloto desenvolvido entre 1956 e 1964, no Instituto de Educação em Belo Horizonte: o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE). Esse programa foi fruto de um convênio estabelecido entre o MEC, o Governo de Minas Gerais e a instituição norte-americana United States Operation Mission to Brasil (Usom-B), cujo resultado teria sido exitoso, sob o ponto de vista das partes envolvidas. O PABAE consistia na concessão de bolsas de estudos para professores brasileiros realizarem cursos em universidades americanas, além da promoção de cursos supervisionados por técnicos americanos no Brasil (SAVIANI, 2013). De acordo com Dermeval Saviani (2013, p. 346):

Pedagogicamente, a perspectiva que orientava a execução do Programa pode ser definida como tecnicista, evidenciada na ênfase nos métodos e técnicas de ensino, na projeção de filmes didáticos confeccionados nos Estados Unidos e na valorização dos recursos audiovisuais que os bolsistas deveriam aprender não apenas a utilizar, mas também a produzir.

O pano de fundo do influxo norte-americano na política brasileira é bem apresentado por Saviani (2013) quando expõe a opção do governo militar por uma política de interdependência entre o Brasil e os países ocidentais desenvolvidos, em especial os EUA. Tal política se inspirava na Doutrina da Segurança Nacional ou Doutrina da Interdependência formulada pelo General Golbery do Couto e Silva⁴⁹, “o membro mais ilustre e mais influente da Escola Superior de Guerra (ESG)” no Brasil (SAVIANI, 2013, p.352).

⁴⁹ Golbery do Couto e Silva (1911-1987) foi um influente personagem do Regime Militar, tendo assumido a chefia do Serviço Nacional de Informação (SNI), em 1964. Foi chefe da Casa Civil do Governo Ernesto Geisel, sendo considerado um dos grandes responsáveis pela política de distensão do governo militar.

A Doutrina da Interdependência baseava-se na visão de que o mundo estava dividido em dois blocos antagônicos em estado de guerra iminente (a chamada guerra fria), sendo um bloco democrático e cristão – o bloco ocidental (composto pelos EUA e seus seguidores) e o outro comunista e ateu – o bloco oriental (liderados pela antiga União Soviética), sendo necessário, portanto, que o Brasil assumisse sua posição de aliado ao bloco ocidental, em favor de sua própria segurança. Em complemento a essa premissa, pressupunha-se que tanto o Brasil quanto o ocidente (leia-se EUA) tinham fortes razões para a manutenção de tal alinhamento.

No caso do bloco ocidental, a principal dependência – e razão dessa coalizão – estaria na importância estratégica do Brasil, nos aspectos geográficos e políticos, para o fortalecimento do bloco na América Latina. Pelo lado do Brasil, para essa doutrina, a dependência seria indiscutível: para o seu “[...]desenvolvimento econômico, progresso técnico e cultural e para a sua segurança [...]”, o país dependia essencialmente do Ocidente e, principalmente, do líder desse bloco, os EUA (SAVIANI, 2013, p. 361). A famosa frase “O que é bom para os Estados Unidos, é bom para o Brasil”, formulada pelo primeiro embaixador brasileiro nos EUA, no Governo Militar, Juracy Magalhães,⁵⁰ e que, ainda hoje, ressoa como um *déjà vu* em nossos ouvidos, resume com precisão a ideologia contida na doutrina pregada por Golbery. Segundo Saviani (2013), a Doutrina da Interdependência foi a base para justificar a adoção, pelo Brasil, do modelo econômico de capitalismo de mercado associado dependente, onde o país se inseria na condição dominada (SAVIANI, 2013).

Nos anos anteriores ao Golpe de 1964, desde a Ditadura de Getúlio Vargas, o Brasil havia passado por um intenso processo de industrialização (e conseqüente urbanização), que interessava tanto às elites empresariais quanto às classes médias e classes populares. Entretanto, como nos mostra Saviani (2013), quando o modelo industrial de substituição das importações se consolidou, liberando o país da dependência dos produtos de bens de consumo duráveis vindos do exterior, evidenciou-se a divergência nas motivações antagônicas que sustentavam esses interesses:

Enquanto para a burguesia e as classes médias a industrialização era um fim em si mesmo, para o operariado e as forças de esquerda, tratava-se de apenas uma etapa. Por isso, atingida a meta, enquanto a burguesia busca consolidar o seu poder, as forças de esquerda levantam nova bandeira: nacionalização das empresas estrangeiras, controle da remessa de lucros, royalties e dividendos e as reformas de base (tributária,

⁵⁰ Juracy Magalhães foi embaixador brasileiro nos EUA, ministro da justiça e depois ministro das Relações Exteriores no Governo Castelo Branco (SAVIANI, 2013).

financeira, bancária, agrária, educacional, etc.). Esses objetivos propostos pela nova bandeira de luta eram decorrência da ideologia política do nacionalismo desenvolvimentista que, entretanto, entrava em conflito com o modelo econômico vigente (SAVIANI, 2013, p.362).

Por essa perspectiva, a Ditadura Militar veio, portanto, como uma ruptura política no sentido de garantir a continuidade do modelo socioeconômico em curso, altamente concentrador de renda, assentado na modernização, via modificação dos padrões de consumo de uma seleta camada da população (ROMANELLI, 2007). Essa foi a solução política encontrada por setores da elite (latifundiários, industriais e parte da classe média emergente) para dar continuidade ao sistema de dominação econômica vigente, cuja manutenção estava sendo ameaçada pelo acirramento do conflito de interesses, tendo em vista a crescente pressão por mudanças e reformas sociais provenientes das classes trabalhadoras e encampadas pelo então presidente João Goulart.

Por outro lado, a conservação da ordem econômica reinante era também de interesse dos Estados Unidos, que, além de se beneficiar economicamente desse sistema, considerava o Brasil como ponto estratégico para a sua geopolítica contra o “fantasma do comunismo” na América Latina, que, supunha estar crescendo com as políticas do petebista “Jango”.

Foi nesse cenário de substituição da ideologia do nacionalismo desenvolvimentista, predominante nos governos antecessores, pela Doutrina da Interdependência do governo militar, que se processaram as novas bases e diretrizes da organização da educação no Brasil, entre elas, a Reforma Universitária de 1968⁵¹ e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,⁵² de 1971. De acordo com Saviani (2011, p.34), após o Golpe de 1964, “[...] todo o ensino no país foi reorientado”. Para o autor, no que diz respeito especificamente ao ensino superior:

[...] a lei aprovada resultou de duas demandas contraditórias: a dos estudantes e professores e aquela dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar. Respondendo à primeira pressão, a Lei n. 5.540 proclamou a autonomia universitária e a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, aboliu a cátedra e elegeu a instituição universitária como forma prioritária de organização do ensino superior. Atendendo à segunda demanda, instituiu o regime de crédito, a matrícula por disciplina, os cursos semestrais, os cursos de curta duração e a organização fundacional (SAVIANI, 2011, p. 35).

⁵¹ Lei 5.540/68.

⁵² Lei 5.692/71.

A adoção do modelo capitalista de mercado associado dependente e o crescimento da instalação de empresas internacionais em território brasileiro estreitaram as relações entre o Brasil e os EUA, trazendo como consequência direta a importação do modelo organizacional dessas corporações. O aumento da demanda por mão de obra para essas empresas, aliada à meta de crescimento da produtividade do sistema escolar estipulada pelo governo, resultou na transferência desse paradigma para o campo educacional, constituindo o que Saviani (2013) chamou de concepção produtivista de educação e a sua correlata orientação pedagógica – o tecnicismo.

No âmbito educacional, a emergência e hegemonia da pedagogia tecnicista se efetivaram a partir do enfraquecimento do escolanovismo, teoria da educação que há mais de três décadas havia dominado os meios educacionais brasileiros desde o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. A Escola Nova não lograra êxito em sua proposta pedagógica (de educação centrada no aluno e em potenciais diferenças e individualidades), resultando numa escola que, em vez de reduzir as desigualdades, acabou por acentuá-las (SAVIANI, 2005). Uma das razões desse fracasso teria sido o alto custo para o seu financiamento, pois a reforma educacional de melhoria da “qualidade de ensino” proposta por aquele movimento pressupunha uma grande reformulação da organização escolar, exigindo do Estado um investimento na educação pública que, historicamente, desde o período colonial, nunca se dispôs a fazer. Nesse sentido, de acordo com Saviani (2005, p. 10), a prática da pedagogia nova se restringiu a “[...] escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite”.

Em resposta à falta de “efetividade” escolanovista, o tecnicismo se apresentou-se, então, como uma alternativa “eficiente” à questão educacional do país. Se a pedagogia nova não vingara em sua proposta de melhoria da “qualidade do ensino”, era porque teria sido ineficiente em suas práticas. Faltava-lhe, portanto, “racionalidade, eficiência e produtividade”, principais preceitos dessa pedagogia emergente. E a aplicação dessas prescrições só seria possível, na ótica tecnicista, mediante a radicalização dos métodos. É nesse momento que o eixo do processo educativo convencional no Brasil se desloca do aluno (pedagogia nova) para os meios (pedagogia tecnicista), consolidando o tecnicismo como o pensamento educacional hegemônico no país.

Foi no bojo do ideário tecnicista que, nos anos 1960 e 1970, surgiram as fundações, rádios e televisões educativas com projetos (Minerva, Mobral, Saci, telecurso) que procuravam atuar como instrumentos de “modernização” de sociedades consideradas “tradicionais”, como a brasileira. O mesmo aconteceu com a política de educação formal no Brasil, que também incentivou o uso de novas tecnologias (televisão, videoteipe etc.) em escolas e universidades. Da mesma forma, é nesse período que são difundidas as propostas pedagógicas padronizadas como o telensino, o enfoque sistêmico, o microensino, as máquinas de ensinar e a instrução programada, estas duas últimas, desenvolvidas pelo psicólogo comportamentalista americano Burrhus Frederic Skinner (1904-1990).

Todo o quadro que apresentamos até agora, com a imposição do Regime Militar, o estreitamento das relações entre o Brasil e os EUA, a afirmação da concepção produtivista da educação, o tecnicismo pedagógico e os acordos com a Usaid é, no nosso entendimento, de grande valia para a compreensão da criação do Laufes, como queremos demonstrar ao longo deste estudo.

Voltemos, pois, a acompanhar o itinerário de Salles de Almeida, personagem que, em nossa visão, foi o principal responsável pela emergência do Laufes, observando como ele nos conta sobre a sua primeira ida aos Estados Unidos, como integrante da Comissão de Planejamento:

[...] E cria-se o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras [Crub]. Ao mesmo tempo em que isso acontece... em função de tudo aquilo que o Atcon tinha dito e colocado sobre a universidade brasileira [...] No Rio de Janeiro, a sede [do Conselho de Reitores], e o que acontece é que o Atcon vai ser o diretor executivo, ou que nome tivesse naquele tempo. E ele faz dois convênios do Conselho de Reitores. Um com a Universidade de Houston e outro com o Instituto Tecnológico de Monterrey, na cidade de Monterrey, no México, e outro com a autônoma de Guadalajara... que foi a primeira universidade privada do México [...]. Bom, aí ele chega e diz assim: o primeiro pessoal que vai [fazer as visitas técnicas], vai ser quem criou como deveria ter sido criada a Comissão de Planejamento: a Universidade do Espírito Santo. E aí eu estava na Comissão de Planejamento, saio pela primeira vez do país e vou para a Universidade de Houston, onde nós desembarcamos... e a expressão de um burro olhando para o palácio fui eu olhando para a biblioteca! A biblioteca tinha oito andares, era um quarteirão inteiro, enorme, um prédio quadrado de oito andares de biblioteca. E eu fiquei olhando para

aquilo e visitei a biblioteca e disse: nossa, que coisa fantástica! Olha a importância que tem a biblioteca! [...] (ALMEIDA, Manoel Ceciliano Salles de, 2019).

O programa que propiciou a ida do professor Manelito para fazer “visitas técnicas” aos EUA e México foi financiado com recursos de um convênio firmado entre o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub) e a Usaid, com a finalidade de fornecer, através da Universidade de Houston, “[...] cursos de curta duração sobre administração universitária nos EUA e em outros países” (CUNHA, 2007, p. 206). Segundo o professor Manoelito, o intermediador dessas visitas era Rudolph Atcon, que mantinha “contatos” junto a essas instituições.

A ideia da criação de um conselho de reitores já havia sido proposta por Atcon no seu afamado relatório, o que acabou se concretizando em abril de 1966. O Crub surgiu como uma entidade civil de direito privado, composto por reitores de todas as universidades do país, “com o objetivo de promover o estudo e a solução dos problemas relativos ao ensino superior no Brasil” (CUNHA, 2007, p. 202). Seu primeiro secretário executivo foi ninguém menos que Rudolph Atcon, que viria ocupar esse cargo por cerca de dois anos.

A nosso ver, Atcon teve forte influência, não só no desenho organizacional e físico da Universidade Federal do Espírito Santo, como também na formação de professores e dirigentes da Ufes (especialmente o professor Salles de Almeida), induzindo-os, por meio desses cursos, a reproduzir o paradigma norte-americano de universidade.

Em suas reminiscências, Manoelito rememora sujeitos e fatos que, em nossa opinião, fornecem algumas peças importantes para o mosaico da história que nos propusemos a compor. A sua frase para descrever o momento de sua chegada à Universidade de Houston, “[...] *a expressão de um burro olhando pro palácio fui eu olhando para a biblioteca! [...]*” nos traz pistas importantes que nos remetem tanto ao tempo passado quanto ao presente, nos lembrando o “tempo saturado de agoras” de Benjamin (1994).

As narrativas do passado revelado por Salles de Almeida nos provocam algumas reflexões, evidenciando questões que estão novamente presentes no cenário político do país como, por exemplo, o estreitamento das relações do atual governo brasileiro com o governo dos EUA e com os valores (principalmente os mais conservadores) da sociedade norte-americana. Suas

memórias funcionam, para nós, como relâmpagos no presente (BENJAMIN, 1994), instigando-nos a formular indagações que nos parecem pertinentes: estaria a Doutrina da Interdependência, apostolada pelo Regime Militar, voltando como em um *déjà vu* ou ela nunca saiu do imaginário da sociedade brasileira? E mais: o que é bom para os EUA foi e continua sendo bom para o Brasil? São perguntas que centelham em nossa mente, conduzindo-nos a produzir pequenas digressões as quais nos permitimos transparecer aqui.

2.1.6 A “coisa nova” da Universidade de Houston

Como vimos nas linhas anteriores, em suas memórias, o professor Manoelito revela um visível encantamento diante da biblioteca da universidade norte-americana de Houston, no Estado do Texas, a qual, mais tarde, viria a escolher para se pós-graduar. Mais à frente, veremos que a admiração e o entusiasmo de Salles de Almeida para com o que ele iria encontrar nessa universidade influenciarão de forma significativa suas ações como primeiro diretor do Centro de Educação e depois como reitor da Ufes. Entre essas ações, destacamos a criação do Centro de Educação, a implantação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes (PPGE), o primeiro dessa universidade, e a criação do Laufes.

Vejamos como ele continua a narrar a sua primeira ida à Universidade de Houston:

[...] o reitor Máximo Borgo,⁵³ que era o reitor na universidade, junto com o Conselho de Reitores, ele foi a Houston, para encerrar o programa que existia para mandar gente [...] para fazer visitas técnicas na universidade de Houston, de Guadalajara e Instituto Tecnológico de Monterrey, como eu tinha feito. Na minha volta, eu fui procurar os professores de Educação [de Houston] [...] aí me indicaram um professor para conversar com ele. Aí ele me disse o seguinte: “nós bolamos uma coisa nova... tanto que o nosso prédio não vai ser um prédio clássico [...] O forte agora, o que nós queremos é inteiramente diferente. É a gente realmente pesquisar na área de Educação”. Aí ele me descreve algumas coisas que eles queriam fazer, que estavam chegando na universidade. De uma outra forma, ele me diz assim: “eu quero saber como é que eu vou fazer para a pessoa se auto educar, para facilitar o trabalho do professor. Em vez de ele estar dando dever de casa, em vez de estar dando “paper” para você escrever,

⁵³ Máximo Borgo Filho, reitor da Ufes no período de julho 1971 a setembro de 1975 (BORG0, 2014).

não só isso, mas você fazer mais. Você se habilitar a fazer determinadas coisas para ser um bom professor”. E ele começa a me descrever coisas que ainda iriam existir quando o prédio ficasse pronto (ALMEIDA, Manoel Ceciliano Salles de, 2019).

As informações fornecidas pelos professores “de Educação” americanos impressionaram o professor Salles de Almeida, motivando-o a querer cursar uma pós-graduação na universidade texana:

Aí eu voltei para cá [para o Brasil] ... e cheguei e disse o seguinte: “eu vou fazer o meu mestrado na Universidade de Houston”. “Na Universidade de Houston? O que tem na Universidade de Houston?”, me perguntaram. Eu disse: “na Universidade de Houston vai acontecer coisa nova!” “Mas por que você não vai para o Teachers College, em Columbia?”. Aí eu disse: porque nada vai acontecer de novo lá. Eu perguntei sobre as coisas novas que pudessem acontecer e eles fizeram referência à Teachers College de Columbia, que é uma das expressões melhores de Educação, de estudos de Educação nos EUA..., mas não vai acontecer nada de novo lá. Mas vai acontecer coisa nova em Houston! (ALMEIDA, Manoel Ceciliano Salles de, 2019).

A “coisa nova”, a qual se refere o professor Salles de Almeida em suas narrativas, eram os novos métodos de autoaprendizagem, que seriam desenvolvidos na Universidade de Houston, os quais, ele iria estudar, ao retornar para aquela instituição, na condição de pós-graduando em educação.

Em janeiro de 1970, depois de sair da Comissão de Planejamento, Manoelito chega a Houston para iniciar a sua pós-graduação. A princípio, a ideia do professor era a de cursar apenas o mestrado. Durante os seus estudos, porém, ele vê a possibilidade de permanecer em Houston para cursar, também, o doutorado:

[...] E quando chegou com um ano e meio, eu tinha terminado o meu mestrado e eu virei para a minha esposa e disse: – “Olha, vamos ficar para o doutorado”. Ela disse – “Se quiser é agora, não volto mais aqui (risos). Depois eu não volto, não...” – Aí eu fiquei por mais dois anos e meio e aí eu terminei o doutorado. Mas nunca fiz nada para mestrado não, um documento para mestrado. Eu fiz mais sessenta créditos, que não era obrigado a fazer, aí eu

disse, por que eu vou fazer duas teses? E aí eu fiquei para o doutorado [...] (ALMEIDA, Manoel Ceciliano Salles de, 2019).

Conforme relato do professor Salles de Almeida, registrado na gravação de uma entrevista sua para a produção de um vídeo comemorativo dos trinta anos do Centro de Educação da Ufes, o professor Newton Sucupira⁵⁴ teria lhe dito pessoalmente que ele, Manoelito, teria sido o primeiro professor universitário do Brasil a obter o título de doutor em educação. Nas próprias palavras do professor, transcritas desse vídeo:

[...] fiz a defesa de minha dissertação no dia 11 de novembro [de 1973] [...] depois, vou descobrir, mais tarde, que eu seria o primeiro doutor em educação, segundo me disse o conselheiro [do Conselho Federal de Educação] Newton Sucupira, que eu era o primeiro doutor em educação professor da universidade brasileira. [...] (30 ANOS do Centro de Educação da Ufes, 2005).

No período de cumprimento do seu curso de doutorado, Salles de Almeida resolve pesquisar sobre a história da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras no Brasil, que resulta em sua tese, defendida em novembro de 1973.⁵⁵

[...] E, no doutorado, o que que eu fiz? Eu procurei, pensando em tudo aquilo, em toda a minha experiência, tudo isso... de dar aula de história e pensar e ler muito sobre também academia e tudo mais, eu pensei o seguinte: como é que o Brasil criou a universidade? Mas, aí não é o Brasil criar a universidade... Como é que a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras chegou no Brasil? Aí eu começo a pensar na criação das universidades e vejo o seguinte: a Faculdade de Artes! A Faculdade de Artes tinha uma coisa, que hoje, ninguém, praticamente, eu nunca vi nada escrito nem falado. A música era a base das universidades na Europa. Por que música? Porque tanto faz hoje você ser chinês, você bota uma partitura de Beethoven que ele toca. Tanto faz ele ser chinês, brasileiro, coreano, ele toca igual, ele tem que tocar no mesmo ritmo, ele tem que tocar...a perfeição é dada pela partitura, que você tem que seguir. Era uma língua universal e fazia parte da faculdade de artes [...] (ALMEIDA, Manoel Ceciliano Salles de, 2019).

⁵⁴ Newton Lins Buarque Sucupira (1920-2007) ficou conhecido como o pai da pós-graduação brasileira devido ao parecer nº 977/65, de sua autoria, que regulamentou a pós-graduação no Brasil. Foi diretor do Departamento de Assuntos Universitários do MEC (1970-1972) e membro do Conselho Federal de Educação (1962-1978) (BOMENY, 2001).

⁵⁵ A tese “*A study of the faculty of Philosophy in Brasil: transformation process and the new pattern*”, de 1973, de Salles de Almeida, encontra-se disponível na Biblioteca Central da Ufes..

Além de desenvolver sua pesquisa, porém, em sua trajetória de doutorando, Manoelito também vai se deparar com “a coisa nova” que o tinha atraído para Houston e não para a Universidade de Columbia, em Nova York. Conforme ele próprio reconstrói por meio de suas memórias:

[...]Em um determinado momento, eles trouxeram um professor chamado Kartzter⁵⁶. Eu não me lembro do nome dele completo, mas deve ter lá nos meus “guardados” [...]. E o professor Kartzter, ele criou uma coisa que era [...] utilizando tecnologia, você, com um gravador e um projetor de slides na sua frente – que sempre vinha só na tela com projetor de slides ... não era nada projetado – você se auto educava. Tinha o pré-teste, o teste e o pós-teste. Isso depois foi utilizado no Brasil, mas era muito com... utilizando essa parte de escrita. E lá, não [...]

[...]Um método novo, que era isso: utilizando um projetor de slides... e esse projetor de slides ia perguntando a você... Quando você errava a resposta, o Snoopy⁵⁷ virava... aparecia a figura do Snoopy e dizia assim para você: ô seu idiota! Você não prestou atenção no que eu falei antes! Volta lá no slide tal, número tal. Aí, você voltava naquele slide, aí, repetia e repetia até fazer o teste corretamente e aí, você continuava. E aí, você ia avançando mais no ensino individualizado dessa forma, até chegar no final. No final ele lhe dava o crédito [...]

[...]Eu aprendi a preparar esse tipo de conteúdo, tá? Mas, como? Você fazia, depois você ia assistir à correção. Depois você ia assistir à avaliação... sua. Para ver como é que era etc. Quer dizer, até você estar preparado de tal forma, que não era mais necessário você fazer isso, tá? Então... você já aprendeu essa parte? Então, vamos passar para o capítulo seguinte [...] (ALMEIDA, Manoel Ceciliano Salles de, 2019).

Nesse “método novo” descrito por Manoelito já se observa o papel de destaque conferido às novas tecnologias da informação e comunicação da época como os projetores de slides e os diapositivos. A metodologia desenvolvida pelo professor da Universidade de Houston era apenas uma, das várias que proliferaram, nos anos 1960 e 1970, no mundo todo, que primavam

⁵⁶ Infelizmente, não encontramos nenhuma outra informação desse professor, cujo sobrenome foi soletrado por Salles de Almeida com esta grafia: Kartzter.

⁵⁷ O personagem de histórias em quadrinhos Snoopy, criado pelo cartunista norte-americano Charles Schulz, na década de 1950.

pelo intenso uso da chamada tecnologia educacional⁵⁸ no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

O período em que Manoelito esteve cursando sua pós-graduação em Houston coincidiu com o auge da pedagogia tecnicista. Como já vimos, essa corrente de pensamento pedagógico caracterizou-se por supervalorizar a dimensão técnica do processo educativo. Na base de tal tendência estavam “[...] ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) [...]” (SAVIANI, 2013, p. 169).

Nos EUA, o psicólogo behaviorista Burrhus Frederic Skinner⁵⁹ foi um dos maiores incentivadores do uso da tecnologia na educação. Baseado em experiências desenvolvidas na Universidade de Harvard, desde a década de 1930, Skinner construiu a sua teoria do comportamento e da aprendizagem, que ganhou forte projeção nos EUA dos anos 1950 e 1960. Um dos principais fundamentos dessa teoria é o conceito de reforçamento da conduta operante ou do condicionamento operante e a diferenciação deste do condicionamento clássico ou respondente. Em *Ensino programado: uma nova tecnologia didática*, Vera Maria Candau (1969, p. 46) explica as ideias de Skinner:

No condicionamento clássico ou pavloviano, o experimentador controla a apresentação do estímulo condicionado e incondicionado, e, nas primeiras tentativas de aprendizagem, apresenta o sugerido ou estímulo reforçador, antes do organismo haver dado a resposta desejada. No condicionamento operante, a resposta não é diretamente eduzida pelo experimentador, mas é emitida pelo organismo durante o seu comportamento. O estímulo verdadeiro para a primeira resposta não é identificado.

De acordo com Candau (1969, p. 47), existe uma diferença significativa entre os conceitos desses dois condicionamentos. No condicionamento clássico, “[...] o organismo aprende de uma forma passiva, não sendo solicitada uma atividade espontânea, porque a organização dos estímulos feita pelo experimentador leva a uma modificação do seu comportamento [...]”. Já no

⁵⁸ Entendemos o conceito de Tecnologia Educacional como a incorporação e utilização das tecnologias (ou técnicas) da informação e comunicação nos processos de ensino-aprendizagem.

⁵⁹ Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), psicólogo estadunidense, professor da Universidade de Harvard (EUA) entre 1958 e 1974, pai do behaviorismo radical, autor de vários livros, entre eles *Tecnologia do Ensino*, onde propõe o desenvolvimento das chamadas máquinas de ensinar - a organização de material didático de maneira que o aluno pudesse utilizar sozinho, recebendo estímulos à medida que avançava no conhecimento (<https://novaescola.org.br/conteudo/1917/b-f-skinner-o-cientista-do-comportamento-e-do-aprendizado>). Acesso em: 29 de julho de 2020).

caso do condicionamento operante, proposto por Skinner, “[...] há uma aprendizagem de tipo ativo, na medida em que o organismo emite espontaneamente uma conduta, que é então reforçada”.

Para o psicólogo behaviorista, grande parte da conduta e da aprendizagem dos indivíduos são do tipo operante, ficando a qualidade do ensino-aprendizagem subordinada ao tipo de reforço que é utilizado no seu processo. Na perspectiva de Skinner, a aprendizagem não é mais do que um processo de modelação do comportamento. Porém, segundo ele, o problema é que a maioria dos reforços estaria sendo feita de forma inadequada, produzindo um efeito negativo nas respostas dos sujeitos. Nesse sentido, ele faz uma crítica à educação da época, responsabilizando-a por produzir reforços negativos e, por conseguinte, o fracasso da aprendizagem, pois, na sua visão, somente os reforços positivos tendem a resultar em uma aprendizagem duradoura e eficaz (CANDAUI, 1969).

[...] O aluno em sua carteira, refazendo o seu livro de exercícios, conduz-se principalmente para escapar à ameaça de pequenos acontecimentos negativos: desagrado do professor, a crítica, a ridicularização de seus companheiros, uma atuação ignominiosa numa competição, notas baixas, uma visita à direção para falar com o diretor ou uma palavra dos pais, que ainda podem lhe bater. Neste complexo de consequências negativas, responder corretamente é em si mesmo um acontecimento insignificante, do qual, qualquer efeito positivo se perde em meio de ansiedades, aborrecimento e agressões que são produtos que acompanham inevitavelmente o controle negativo (SKINNER, apud CANDAUI, 1969, p. 51).

Na concepção de Skinner, o caminho para a produção de reforços positivos – e consequente êxito da aprendizagem – estaria, primeiramente, na organização do próprio material a ser aprendido, ou seja, seria inerente ao próprio assunto estudado. Outro aspecto importante destacado por ele consiste na divisão do campo de estudo em uma série de pequenos passos para que, em cada um deles, incidisse um reforço positivo. Dessa forma, “[...] fazendo cada passo o menor possível, a frequência do reforço pode elevar-se ao máximo, enquanto as consequências negativas produzidas pelos erros são reduzidas ao mínimo” (SKINNER, apud CANDAUI, 1969, p. 54). A respeito desse aspecto, lembramos que o método estudado pelo professor Manoelito com o professor Kartzler se assemelha em muito com as proposições de Skinner de divisão do tema de estudo em pequenas partes – ou módulos – no sentido de se obter um aprendizado exitoso. Em suas narrativas, porém, Salles de Almeida não demonstrou muito apreço pelos ensinamentos do psicólogo americano, ao contrário, notamos até alguma prevenção em relação àquele pensador.

Ao tratar da tese de Skinner sobre a necessidade de um reforço contínuo no processo de aprendizagem, Candau (1969) explica que, para o psicólogo americano, o professor constitui-se em uma figura inadequada para executar essa função. Nas palavras do próprio Skinner “[...] Como simples instrumento de reforço, o professor está fora de moda [...] Em consequência disso, faz-se imprescindível o uso de instrumentos mecânicos capazes de cumprir esta função reforçadora” (SKINNER, apud CANDAU, 1969, P. 54).

Para Skinner, no momento em que queremos aplicar a teoria do reforço no campo da aprendizagem escolar, temos que nos propor um problema tecnológico. A utilização de meios mecânicos é mais que uma simples ajuda ao desenvolvimento do processo de aprendizagem, é uma necessidade imperiosa. Só eles são capazes de aplicar reforços com a intensidade e constância requeridas, sem se cansar e com precisão absoluta [...] (CANDAU, 1969, p. 54-55).

As ideias de Skinner sobre aprendizagem difundiram-se com grande aceitação no meio acadêmico, resultando na propagação de vários métodos baseados no uso de “meios mecânicos” ou eletrônicos, como o do professor “Kartzer”. Durante o seu doutorado na Universidade de Houston, o professor Salles de Almeida foi incumbido pelo professor Kartzer, de produzir, junto com outros doutorandos, um livro sobre essa metodologia:

[...] e aí... eu e um outro colega americano fomos encarregados de fazer um miolo de um livro [...] que era exatamente sobre autoaprendizagem, tá? Esse livro, eu trouxe para cá, depois [...] está por aí [dentro de casa] e eu acho que deixei uma cópia dentro da biblioteca da Ufes⁶⁰. Mas foi uma coisa muito boa que aconteceu... (ALMEIDA, Manoel Ceciliano Salles de, 2019).

E foi, exatamente, a partir dessa experiência vivenciada por Salles de Almeida, na Universidade de Houston, que nasceu a ideia de, no seu retorno à Ufes, criar um “laboratório de aprendizagem”.

[...]Aí eu criei o Laufes. Isso foi nessa época, foi quando eu voltei. Eu pedi a Máximo [Borgo Filho]⁶¹, quando ele me pediu para transformar [o Departamento de Educação] em Centro Pedagógico, eu disse: eu quero criar o Laboratório de Aprendizagem, tá? Que era como chamava, Laboratório de Aprendizagem. Aí ele me disse: “tudo bem, o que você vai precisar?”

⁶⁰ Infelizmente, não conseguimos encontrar esse livro nas Bibliotecas da Ufes.

⁶¹ Máximo Borgo Filho, reitor da Ufes entre 1971 e 1975.

Você lista para mim...” e quando eu cheguei, ele virou para mim e disse: “você não pode mudar o prédio! Você pode fazer o que quiser, dentro do prédio”. Aí, eu criei as duas salas com espelho one way. E pedi as câmeras, porque nós filmávamos os “caras”[sic] sem saber que eles estavam sendo filmados. Também a função do espelho one way tinha esse sentido. Mas eu estou falando que voltei em 1975...foi 75 a 79...oh meu Deus do céu! [faz um esforço para lembrar] (ALMEIDA, Manoel Ceciliano Salles de, 2019).

A data correta dos acontecimentos descritos por Manoelito é o ano de 1974, época em que ele assumiu a chefia do Departamento de Educação (DE), vinculado ao antigo Centro de Estudos Gerais (CEG) da Ufes. Ao designar Salles de Almeida para a chefia daquele departamento, o reitor Máximo Borgo confiou-lhe a tarefa de transformá-lo em Centro Pedagógico (CP). Dos oito centros previstos pelo plano de reestruturação da Ufes,⁶² o CP seria o penúltimo a ser implantado.⁶³ No movimento de criação do Centro Pedagógico, Manoelito insere, então, a sua desejosa ideia de montar um laboratório de aprendizagem.

As salas especiais equipadas com os espelhos *one way*, recorrentemente citados pelo professor Salles de Almeida, eram apenas parte de todo um aparato técnico utilizado no desenvolvimento do chamado microensino, ou *microteaching* – como ficou conhecida essa proposta pedagógica nos EUA. O microensino surgiu na década de 1960, na Universidade de Stanford, no Estado da Califórnia, com o pressuposto básico de que “[...] uma redução da complexidade da situação de ensino – em termos de tempo, número de alunos e conteúdo de aula – facilitaria o alcance do preparo necessário a professores” (SANT’ANNA, 1981).

De modo simplificado, essa técnica consiste na composição de uma situação real de sala de aula, em modo reduzido, para posterior análise e aperfeiçoamento do desempenho dos graduandos de Pedagogia e das licenciaturas:

No microensino, os professores em treinamento são expostos a variáveis de ensino, numa classe, sem serem oprimidos pela complexidade da situação. São eles solicitados a ensinar lições curtas (5 a 25 minutos), sobre um conteúdo de sua matéria de ensino, a um grupo pequeno de alunos (até 5). Essas aulas curtas trazem a oportunidade de intensa supervisão, registro com vídeo tape para feedback imediato e acumulação e utilização do feedback do aluno. Também durante este período, ênfase

⁶² O Plano de reestruturação da Ufes foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação por meio do parecer nº 646, de 10 de outubro de 1968 e oficializado pelo decreto nº 63.577, de 8 de novembro de 1968 (BORG0, 2014).

⁶³ O Centro Pedagógico (hoje denominado Centro de Educação) teve a sua departamentalização aprovada em janeiro de 1975 (BORG0, 1014).

especial era dada à aquisição, prática ou desenvolvimento de habilidades técnicas de ensino (SANT'ANNA, 1981, p. 2).

De acordo com Flávia Maria Sant'Anna (1981), no Brasil, os recursos de microensino foram utilizados nas disciplinas de Didática, Prática de Ensino, Metodologia do Ensino etc., tendo atraído interesse de várias instituições como, por exemplo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no final dos anos 1960.⁶⁴ Em 1973, a autora relata ter sido convidada para montar um laboratório de ensino na Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), onde as experiências com o microensino ocupariam um lugar de destaque. Ressalte-se, que o relato a essa experiência de criação de um laboratório de ensino (ou de aprendizagem) em educação é uma das poucas que encontramos tanto na literatura pesquisada, como nas entrevistas que produzimos. Nenhuma delas, porém, equivalente ao projeto do Laufes.

Quando retornou ao Espírito Santo, em 1974, Manoelito quis, então, introduzir na Ufes a proposta pedagógica do microensino. Contudo, como forma de aperfeiçoar essa técnica, acrescentou-lhe a ideia das salas especiais com espelhos *one way*. O propósito dessas salas, segundo Salles de Almeida, seria evitar que os alunos ficassem constrangidos com a presença do professor, deixando-os mais concentrados no desempenho de sua atividade. Para o desenvolvimento dessa nova técnica, eram convidados alunos secundaristas de escolas públicas, que ajudavam a montar o cenário de uma “situação real” de sala de aula, para que os graduandos de Pedagogia e demais licenciaturas – futuros professores – exercitassem a sua prática profissional. Essas aulas poderiam, então, ser gravadas sob os olhares dos colegas e do professor (escondidos pelo espelho *one way*), para, posteriormente, serem analisadas pelo grupo e orientadas para possíveis melhorias no seu desempenho. Para a consecução dessa atividade formativa era preciso, portanto, além dos “recursos humanos”, a existência de um estúdio de TV com câmeras, microfones etc. Todo esse suporte técnico foi incluído na estrutura projetada para a criação do Laufes. Entretanto, conforme apuramos nas entrevistas dos técnicos do Laufes, apesar de já existirem, as câmeras de vídeo nunca teriam sido usadas para a gravação dessas práticas.

⁶⁴ Em 1968, um grupo de professoras da UFRGS realizou uma pesquisa sobre microensino cujo resultado foi publicado pelo CREPE/RS, em 1970, com o título “Formação intensiva do professor: microexperiência como modalidade de treinamento” (SANT'ANNA, 1981).

[...] eu tinha duas salas com espelho one way, aonde você, antigamente, você levava os alunos para ver o colega dar aula. Mas aí eu trazia turmas do Colégio Estadual, da Escola Normal, que eram escolas públicas, era animado para eles, porque eles vinham para a universidade e chegavam na universidade, eles se sentavam numa sala de aula do [Centro] Pedagógico e os meus alunos mestres, que iam assistir a aula do colega ficavam atrás daquele espelho. Ninguém via. Só via o espelho, porque era o espelho one way [...] (ALMEIDA, Manoel Ceciliano Salles de, 2019).

Cabe-nos salientar que, durante o nosso trabalho como técnico do Laufes, tivemos a oportunidade gravar palestras e entrevistas com o professor Manoelito, nas quais, ele, invariavelmente, se referia com orgulho à sua “paternidade” do Laufes. Em entrevista concedida ao próprio Laufes por ocasião da comemoração dos 30 anos do Centro de Educação, registramos o seguinte relato do ex-reitor:

*[...] nós tínhamos aqui [no Laufes] mais equipamentos do que eu tinha lá na Universidade de Houston... era uma coisa assim que eu tinha muito orgulho de dizer... poxa vida, eu criei um laboratório maior do que a minha universidade nos EUA, ao lado da Nasa⁶⁵! Eram coisas que eu queria criar e mostrar o seguinte, que nós tínhamos a mesma capacidade... e você poderia usar aquela tecnologia [...] você não tem que copiar o estilo americano, mas se você tem uma tecnologia mais avançada para você fazer uma coisa melhor... na universidade de Houston não havia uma sala especial como essa [com espelhos *one way*], em que os alunos e professores poderiam ficar observando um aluno dando aula, sem que isso interferisse nele. Lá, continuava existindo o mesmo estilo daqui, que era do meu tempo de professor de Didática Especial, em que o professor sentava-se no fundo da sala de aula, quer dizer, eu estava usando uma tecnologia, as ideias que eu tinha visto, as ideias que tinham avançado [...] (30 ANOS do Centro de Educação da Ufes, 2005).*

Conforme tencionamos demonstrar até aqui, o Laboratório de Aprendizagem da Ufes nasceu de uma determinação pessoal do professor Salles de Almeida – uma figura importante da academia da Universidade Federal do Espírito Santo dos anos 1960 e 1970 – cuja carreira de dirigente universitário se delineou a partir da sua participação como membro da poderosa Comissão de Planejamento da Ufes, composta por um grupo seletivo de professores que foram responsáveis pela proposta do desenho da nova universidade capixaba. O professor Manoelito integrou essa comissão de 1966 até 1970, quando se afastou para se pós-graduar na área de administração universitária, na Universidade de Houston, nos EUA. Ao regressar daquela instituição americana, trouxe em sua “bagagem formativa” ideias relativas às novas técnicas de

⁶⁵ Nasa: agência do Governo dos Estados Unidos, responsável pelas pesquisas e desenvolvimento de tecnologia e programas de exploração espacial.

aprendizagem – em alta naquele país – entre elas o microensino e o ensino programado por meios audiovisuais, que o levaram, na condição de primeiro diretor do Centro Pedagógico, a idealizar e implantar o Laufes. Mas não só isso: de sua vivência acadêmica nos EUA, Manoelito formou uma visão de valorização da pesquisa universitária e da ciência como elementos propulsores do desenvolvimento econômico e social. Não é à toa que encontramos nos seus relatos orais uma frequente associação da academia ao “novo, à novidade, à inovação”. A nosso ver, foi esse espírito de busca contumaz pelos novos conhecimentos e pelas novas tecnologias, que norteou as ações de Manoelito, entre elas, a criação do Laufes.

Em vídeo produzido pelo Laufes em 2005, quando perguntado sobre qual teria sido a sua maior contribuição como diretor do CP-Ufes, Salles de Almeida foi enfático: “tem que ser inovador!”

Eu acho que a grande contribuição foi o seguinte: em primeiro lugar, dar ao Centro Pedagógico [...] a noção do seguinte: pedagogia é aqui dentro! Não é fora daqui. Nós temos que pontificar, nós temos que determinar dentro da universidade o que é educação. Em qualquer nível, tá? Nós é que temos que ser – não os donos da verdade – nós temos que ser o local onde qualquer pessoa que precisar, vai procurar pela gente. [...] Nós temos que ser inovadores permanentemente, nós não podemos parar no tempo [...] essa é uma coisa, inovação permanente aqui dentro do Centro Pedagógico [...] (30 ANOS do Centro de Educação da Ufes, 2005).

2.1.7 As ações de Manoelito como dirigente universitário

Antes de nos aprofundarmos na história da gênese do Laufes, porém, entendemos ser importante registrarmos outras ações empreendidas pelo professor Salles de Almeida quando esteve ocupando o cargo de primeiro diretor do Centro de Educação da Ufes, na época, Centro Pedagógico e, posteriormente, o cargo de reitor da Ufes.

Como já dissemos anteriormente, as histórias de vida dos entrevistados estão entrelaçadas não só com a história do Laufes, mas com a história do Centro de Educação da Ufes e da própria universidade. Por isso, nos sentimos com a responsabilidade de contemplar outros temas que “apareceram” nas narrativas desses personagens, os quais julgamos relevantes contributos para a História do Ensino Superior no Espírito Santo, como, por exemplo, o da criação do Mestrado em Educação – o primeiro programa de pós-graduação da Ufes.

A nomeação de Manoelito para diretor pro-tempore do CP ocorreu em fevereiro de 1975 e durou até dezembro desse mesmo ano, quando ele foi escolhido como novo reitor da Ufes para o período 1976-1979. Durante pouco menos de um ano em que esteve dirigindo (e implantando) o Centro Pedagógico, ele procurou implementar ideias assimiladas no seu doutorado em Houston. Uma dessas ideias se refere à importância das atividades de pesquisa para a academia.

[...] Durante esse tempo [na direção do Centro], o que é que eu fiz...eu tenho que criar o mestrado. Não criaram...eu vou criar. Eu conversei com o reitor...

“Claro!” [disse o reitor]. “Posso fazer?” – “Pode”.

[...] E eu, quando eu volto, eu vi o seguinte: é preciso que haja uma discussão acadêmica. Aí eu já tinha feito o doutorado. Aí eu já tinha avançado mais [...]a importância da discussão acadêmica [...], mas eu não queria uma discussão só dos Estados Unidos. Eu queria discussão que atendesse também a América Latina, por exemplo[...]a Argentina tem boa formação acadêmica [...] Vamos pensar em México, vamos pensar em Europa, França! E aí eu comecei a dar oportunidade, indo à Capes, indo ao CNPq⁶⁶ ...[para conseguir bolsas] Aí eu tive gente indo para Sorbonne, eu tive gente indo para Escócia, eu tive gente indo para Inglaterra, para Londres, para o País de Gales [...] (ALMEIDA, Manoel Ceciliano Salles de, 2019).

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes (PPGE-Ufes) só foi criado em 1978, época em que Salles de Almeida já ocupava a cadeira de reitor. Entretanto, enquanto ainda dirigia o Centro Pedagógico, ele já preparava o terreno para a implantação do programa:

[...] antes disso, eu já comecei a mandar gente para fora. Para preparar o corpo docente, porque eu não estou preocupado com a reitoria, eu estou preocupado com o Centro Pedagógico. Para que eu tivesse uma visão de educação no mundo como é que era...tá? Como é que é a Sorbonne? Como é que eles dão aula ... como é que eles formam o professor? E eu tô olhando para a formação do professor, não professor só do primário [...] não administrador... de um grupo Escolar, aqui no Brasil. Mas, não aqui. Um grupo escolar daqui, um grupo escolar lá de Domingos Martins, na montanha... é... no norte do Espírito Santo, no sul do Espírito

⁶⁶ Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, órgão governamental, ligado ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), responsável pelo fomento e pelo desenvolvimento de políticas voltadas para a Ciência e Tecnologias no país. Criado, em 1951, como Conselho Nacional de Pesquisas (CNPq), mudou o seu nome em 1974, mantendo a sigla de origem.

Santo, de Cachoeiro de Itapemirim... não pode haver diferença, né? [...] (ALMEIDA, Manoel Ceciliano Salles de, 2019).

Apesar de se antecipar em consolidar uma “massa crítica” para criar o mestrado em educação na Ufes, quando reitor, Manoelito ainda estava esbarrando na burocracia do MEC, na tentativa de viabilizar o seu projeto. Vejamos como ele rememora esse seu intento em uma entrevista concedida ao Laufes em 2005:

[...] Lynaldo Cavalcanti⁶⁷ é eleito reitor da Universidade [Federal] da Paraíba, eu vou a Pernambuco, ele me diz: “Manel, você está em Pernambuco, venha me visitar!” Ele era diretor adjunto do Departamento de Assuntos Universitários (DAU) [do MEC], eu o conhecia muito [...] e eu fui lá. Eu já estava pedindo o “meu mestrado”, já tinha cinco doutores e [...] não sei quantos mestres, já não me lembro mais o número de mestres, eu tinha massa crítica já! E sempre o diretor da Capes me negando a criação do mestrado [...] e eu cheguei lá [na Universidade da Paraíba] e ele [Lynaldo Cavalcanti] tinha um doutor e dois mestres e tinha criado cinco áreas de concentração... Eu estava pedindo só duas áreas de concentração...! Aí eu telefonei para dona Zita, que era secretária da reitoria e disse: ‘me manda uma passagem, eu vou para Brasília daqui!’ Desci de Pernambuco, fui para Brasília, cheguei lá na frente do Diretor do DAU, Edson Machado de Sousa – ele fumando seu cigarrinho e despachando – e eu disse assim [...] entrei furioso da vida, ‘está acontecendo isso...! O diretor da Capes não me deixa criar [o mestrado]! Eu tenho cinco doutores, eu tenho tantos mestres, etc., [...] e Lynaldo está lá com um doutor e já criou cinco áreas de concentração!’ Aí ele disse assim: ‘Manoel...’, ele me chama de Manoelito... ‘Manoelito, você está esquecendo de uma coisa... que você é o reitor de uma universidade. Você está esquecendo que uma universidade tem autonomia, Manoelito! Você está me atrapalhando a trabalhar... vai embora e cria o seu mestrado...! Não interessa o que o diretor da Capes está te dizendo! Você é o reitor da Universidade Federal do Espírito Santo, você vai e cria o seu mestrado...! E vai embora que você está me atrapalhando’. Claro, que eu desci [para o Espírito Santo], vim para cá e criei o mestrado! (30 ANOS do Centro de Educação da Ufes, 2005).

2.1.8 Jogos conciliatórios

Como já foi relatado, a implantação do Laboratório de Aprendizagem na Ufes demandou a aquisição de equipamentos audiovisuais, entre câmeras profissionais de TV, videocassetes, projetores de slides, retroprojetores, etc. Nas palavras de Manoelito, aparelhos de “última geração”. A compra de todo esse aparato eletrônico exigiu a disponibilização de grande soma de recursos financeiros, coisa que só foi possível mediante à “colaboração” da Usaid.

⁶⁷ Lynaldo Cavalcanti de Albuquerque (1932-2011), reitor da Universidade da Paraíba (1976/78) e presidente do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, CRUB (1977/79).

[...] essas coisas extras [gasto com equipamentos] eram da Usaid. O normal [recursos próprios] era a sala de aula, tá? Mas laboratório, dinheiro para câmera [...]... é... espelho one way, tudo isso veio de dinheiro da Usaid. Então, esse dinheiro da Usaid era feito dessa forma... (ALMEIDA, Manoel Ceciliano Salles de, 2019).

Quando está a falar sobre a Usaid, o professor Manoelito faz questão de salientar a existência de uma suposta neutralidade dessa agência americana no que tange aos aspectos políticos no uso dos recursos. Na sua visão, apesar de rígida, a fiscalização da Usaid na Ufes se restringia a prescrições meramente técnicas. Aliás, queremos realçar como nos chamam a atenção os discursos de neutralidade científica e de independência da universidade que permeiam grande parte das narrativas de Salles de Almeida. Sobre esse assunto, entretanto, trataremos mais adiante. Vejamos, agora, como Manoelito retrata a ação da Usaid na universidade capixaba:

[...] A Usaid não interferia na universidade. A Usaid financiava a universidade. Mas financiava não era só a universidade. Ela financiava pesquisa na área econômica, tá, que não tinha nada a ver com universidade. Ela financiava a Fundação Getúlio Vargas. Ela financiava e dependia... era também uma coisa política... porque a Usaid dava o dinheiro... e tinha uma regulamentação. Quer dizer, eles iam, por exemplo, eles davam dinheiro a você para você fazer um prédio. Aí... eles davam o dinheiro e eles “davam” a fiscalização (ALMEIDA, Manoel Ceciliano Salles de, 2019).

Para explicar como funcionava o sistema de ajuda da agência norte-americana às universidades brasileiras, Salles de Almeida evidencia o extremo controle exercido pela Usaid na aplicação dos recursos que eram oferecidos:

Aí, por exemplo, assim, quando eu fiz o ... peguei o prédio [do Centro Pedagógico] ... aí Máximo [Borgo Filho] me disse assim... tem que ser igual a esse prédio. Por dentro, você pode fazer o que você quiser. Aí, está bem, então eu vou criar um prédio para o Centro Pedagógico... aí... eu vou pra reitoria... [...] aí chegava um cara [da Usaid] lá e dizia o seguinte... esse rodapé está com menos dois centímetros do que o padrão que nós exigimos [faz cara de espanto][...] Eles davam o dinheiro pra você fazer o prédio, mas o prédio tinha que ser dentro dos padrões americanos! [...] (ALMEIDA, Manoel Ceciliano Salles de, 2019).

[...] Então, tinha fiscal que vinha e olhava como engenheiro e tinha outro que olhava como educador. Aí eu passei a fazer o seguinte, como é que eu vou me livrar desses “caras”, para que eles cheguem aqui e encontrem o que eles querem? Porque eu não sabia! Aí eu cheguei lá e tinha um doutor em Educação... e esse doutor era americano... só que eu tinha estudado nos EUA. Eu sabia como é que funcionava a mentalidade deles... em termos de fiscalização. Aí eu dizia... levava a planta e mostrava para eles e dizia o seguinte: esta planta não é a planta definitiva. Estou trazendo aqui para você, para você olhar todos os detalhes... estou aqui e trouxe fulano de tal para falar com você sobre os laboratórios desta área. “não... isso aqui não está certo não... tem que ser assim, assim, assim...” Por quê? Aí, às vezes você contra-argumentava e ele aceitava... e às vezes não. Aí você tinha que fazer como eles mandavam. Como era o caso do rodapé... que tinha que ser... não podia ser reto... tinha que ser arredondado, que é para a água não ficar presa no rodapé [risos] (ALMEIDA, Manoel Ceciliano Salles de, 2019).

A nosso ver, os “jogos de cintura” ou “truques” – como esse que foi revelado por Manoelito –, para escapar das imposições e interferências externas, não foram um artifício utilizado somente na relação com os agentes da Usaid. Por mais de uma vez, o uso de táticas e estratégias para acomodar as situações de conflito na relação com os agentes da Ditadura Militar emergiu nas narrativas de Salles de Almeida. Tais comportamentos corroboram com as teses de Motta (2014) sobre os jogos de acomodação – já explicitados anteriormente – muitas vezes permeados por relações ambíguas e contraditórias, entre atores acadêmicos e forças do governo militar, com o objetivo de desviar do confronto. Há pelo menos três histórias relatadas por Salles de Almeida que ilustram bem esses artifícios. Vamos a elas:

A primeira história aconteceu quando o professor Manoelito ainda era diretor do Centro Pedagógico, por volta dos anos de 1974 e 1975. Solicitado, pelo reitor Máximo Borgo, para montar um curso de aperfeiçoamento de professores do município de Nova Venécia, no Norte do Espírito Santo, Manoelito incumbiu a professora Sandra Gasperazzo para a sua implantação. Na semana de abertura do curso, enquanto a professora Gasperazzo se encontrava na sala de espera do então prefeito de Nova Venécia, Walter de Prá, ela foi abordada por um tenente da Polícia Militar, que lhe pediu para que o acompanhasse. Em suas narrativas, o professor Manoelito conta esse episódio em forma de diálogo:

[...] *chega um tenente lá e diz o seguinte:*

– “*Professora Sandra Gasperazzo está aí?*”

E ela disse:

– *Sou eu...o que que é?”*

– “*Ah, por favor, a senhora pode me acompanhar?*”

– “*O que que é?*”

– “*Não, por favor, me acompanhe*”.

Ela desceu, quando ele abriu a porta do carro...

– *Pode entrar, a senhora está presa!*

– *Estou presa, por quê? [...]*

A motivação para a prisão da professora Sandra Gasperazzo, segundo Manoelito, se devia a uma mera cópia “xerox” feita por uma das professoras do curso. O conteúdo da cópia teria sido a página de uma revista da Unesco, onde estaria estampada uma foto de uma queimada em matas brasileiras, acompanhada da seguinte frase: “o Brasil está em chamas!”. Continuemos com a narração do Manoelito:

E ela manda tirar cópia daquilo e só tirava cópia no cartório. Só que o cara do cartório, que tirava cópia, era espião do SNI! ⁶⁸ ... Aí denuncia (risos) denuncia ela ao batalhão de lá...

Salles de Almeida explica que a intenção da professora de Didática Especial de Geografia era usar tal reportagem em suas aulas, com o objetivo de exemplificar o que não deveria ser feito com a vegetação. “Não queimem as matas”, era a mensagem que ela queria passar aos seus alunos. A visão curta do funcionário do cartório – e colaborador do regime militar – entretanto, identificou tal atitude como um ato “subversivo”, denunciando-a ao Batalhão da Polícia Militar (PM). Depois de esclarecido o imbróglio, a professora foi liberada, mas, indignada, recusava-se a dar prosseguimento ao curso, tendo, inclusive, retornado a Vitória. Nesse momento, o reitor encarregou Manoelito de costurar a situação junto à professora, que seguia renitente. Salles de Almeida foi, então, ao Comando da Polícia em Nova Venécia, no norte do Estado, levando as condições da professora Sandra Gasperazzo, que exigia uma retratação pública.

⁶⁸ Serviço Nacional de Informação (SNI), órgão subordinado diretamente à Presidência da República, criado pelo governo militar em junho de 1964, com a finalidade de superintender e coordenar as atividades de informação e de contrainformação, relacionadas à segurança nacional. O SNI foi usado intensamente durante a Ditadura Militar para identificar e reprimir os seus opositores.

[...] *Tinha chegado o novo Comandante da PM que eu conhecia muito, tá? E tinha, muitas vezes, até tomado cerveja com ele [...] Aí o comandante da PM, esse amigo meu, me disse assim: Manel... Coronel da PM, hein...! Faz, escreve o que você quiser...eu assino embaixo! Aí eu mando fazer, mando fazer. Aí eu disse assim: vou mandar imprimir, hein? Aí foi lá para imprimir... e alguém imprimiu em um papel amarelo, vagabundo (risos), etc. [A professora não concordou com a qualidade do papel]“Não quero isso, tem que ser em papel branco”...(risos) aí, imprime em papel branco...finalmente aceitou-se e aí começou o curso... e eu, para dar importância ao curso, [dois anos depois] eu vesti beca e botei todo mundo de beca... eu levei beca da universidade, e todos os alunos se formaram e nós fizemos um desfile em Nova Venécia, começando lá em cima do morro e descemos para o lugar onde o auditório, onde iria ser feito [...] (ALMEIDA, Manoel Ceciliano Salles de, 2019).*

Ao concluir a sua lembrança, porém, Manoelito faz considerações que, na sua visão, comprovariam a sua tese de independência da universidade diante do governo militar. Na sua perspectiva as questões políticas ideológicas e as questões políticas acadêmicas não se misturavam:

Quer dizer, houve incidentes assim, em função da “revolução”, mas a revolução nunca me afetou de maneira que ela me atrapalhasse governar a universidade. De jeito nenhum, tá? Os trinta e cinco alunos⁶⁹ que, depois, a Ufes tinha posto para fora, foram reintegrados, no meu tempo. Eles entraram... os professores perguntaram...ah, mas o que é que eu faço...”se vira!”. *“Dá uns trabalhos para eles fazerem” ...porque eles tinham um tempo para eles terminarem o curso... - “veja lá como é que vocês vão fazer” ...quer dizer...academicamente você tem que dar uma solução. Então, já que o cara [sic] não vai assistir à aula, você tem que saber se ele sabe aquilo tudo o que ele precisa saber para ele se formar. Então, quer dizer, não havia interferência...depois, eu nunca recebi nenhuma interferência direta na maneira pela qual eu estava gerindo a universidade (ALMEIDA, Manoel Ceciliano Salles de, 2019).*

Nas reminiscências do professor Manoelito, outro acontecimento que é selecionado de forma recorrente se refere a um episódio ocorrido durante o exercício do seu mandato como reitor da Ufes. Em sua memória, ele remonta o tempo do Brasil da Ditadura Militar lembrando um fato

⁶⁹ Alunos da Ufes que foram expulsos da universidade por motivos políticos.

que aconteceu em Belo Horizonte que, segundo ele, “[...] mudou a história da interferência do governo militar do ponto de vista policial dentro das universidades [...]” (ALMEIDA, Manoel Ceciliano Salles de, 2019).

[...] Houve um grande encontro [de estudantes] ... e nesse encontro [...] a polícia foi lá para prender os estudantes todos e... os líderes seriam torturados... bom isso era... e acontecia, tá? [...] o reitor da Universidade Federal de Minas Gerais [UFMG] foi lá para evitar que os alunos fossem espancados [...] vocês querem prender? Eu vou junto com eles! Mas vocês não vão tocar a mão em nenhum estudante”! E... a Polícia Estadual, que era chamada para fazer isso [...] pegou todo mundo e levou para o... eles estavam achando que no Ginásio e aí foram para o Mineirão, alguma coisa desse tipo. O fato é o seguinte: eles foram presos e ele [o reitor da UFMG] foi junto (ALMEIDA, Manoel Ceciliano Salles de, 2019).

O episódio retratado por Manoelito refere-se ao III Encontro Nacional de Estudantes (ENE), marcado para ser realizado em junho de 1977, em Belo Horizonte, mas que foi fortemente reprimido pela polícia mineira. O objetivo do encontro era a reestruturação da UNE. O evento, no entanto, havia sido proibido pelo MEC, o que levou a polícia a cercar a Faculdade de Medicina, onde se reuniam cerca de 400 estudantes. O reitor da UFMG, Eduardo Osório Cisalpino, reivindicando a autonomia universitária, proibiu a polícia de invadir o campus e se dirigiu até o local para participar das negociações. Após um dia inteiro de cerco, os estudantes, em assembleia, resolveram se render em vez de enfrentar a polícia. O reitor Cisalpino acompanhou as detenções, provavelmente para evitar que os alunos sofressem violência física. Entretanto, isso não evitou que todos fossem levados e confinados no Parque de Exposições da Gameleira para, depois de fichados, serem liberados. Motta (2014, p. 331) refere-se a esse fato da seguinte forma:

Aproveitando a situação de retomada do ativismo político, as lideranças estudantis articularam o retorno das entidades banidas pelos militares, como as UEEs e a UNE. Para reorganizar a UNE, foi planejado o III Encontro Nacional dos Estudantes (ENE), em maio de 1977, na Faculdade de Medicina da UFMG. No comando do governo, falava-se em distensão, mas o aparato repressivo não estava disposto a aceitar a reorganização das entidades consideradas ‘ninhos de subversão’. Foi montado um verdadeiro aparato de guerra em Belo Horizonte e, cercados por tropas, os estudantes não conseguiram realizar o evento[...]

A postura do reitor da UFMG diante das forças repressoras da ditadura inspirou o reitor Manoelito a se dispor a fazer o mesmo com os estudantes capixabas na Semana do Teatro

Universitário da Ufes. Nesse evento, seriam apresentadas sete peças de teatro – uma por dia – por cada um dos sete diretórios acadêmicos. O problema era que, na mesma semana em que seriam exibidos os espetáculos estudantis, a UNE havia marcado, em todo o país, para ser lido um manifesto em prol de sua reconstrução. Desde o golpe de 1964, o direito de livre organização e manifestação da UNE estava proibido pela ditadura, pois o movimento estudantil era considerado pelos militares como grande ameaça ao regime. Segundo Salles de Almeida, no Espírito Santo, ironicamente, o dia da leitura do manifesto coincidiu com a encenação, pelos estudantes universitários, de uma peça intitulada “*Como conquistar um coronel sem fazer força.*”⁷⁰ O professor Salles de Almeida relembra esse dia com muitos detalhes:

[...] *No dia em que ia ser lido o Manifesto da UNE, tinham quatro caminhões do Exército na Catedral [Metropolitana de Vitória] e doze radiopatrulhas ali do lado da Fafi,⁷¹ para prender todo mundo dentro do [Teatro] Carlos Gomes... se fosse lido o manifesto. E eu disse em casa: eu não sei se eu volto hoje ou se eu vou preso com os alunos, porque eles não vão sozinhos para o quartel, não! Quem vai [sic], eu vou junto! [...]* (ALMEIDA, Manoel Ceciliano Salles de, 2019).

De acordo com professor Manoelito, nesse dia, ele e Rômulo Augusto Penina, então sub-reitor de Assuntos Estudantis, estavam no interior do teatro para assistir à apresentação da peça. Com receio de que fosse lido o manifesto, eles pediram aos líderes estudantis que não o fizessem, devido ao risco a que seriam submetidos, diante da invasão da polícia. Conforme conta Manoelito, os estudantes resolveram tensionar ao máximo a situação, provocando os agentes do governo que lá estavam, disfarçados, para coibir o ato:

E eles [os estudantes] fizeram uma guerra de nervos terrível... tinha uma menina do [Centro] Pedagógico, que ela era presidente do diretório. Aí ela disse assim: “olha o Manifesto da UNE!” ... aí ela pegou uma apostila de Filosofia da Educação [risos]... não tinha celular naquele tempo [...] aí ela tirava a folha e distribuía. Só que todo mundo que tivesse com o livro debaixo do braço era gente do SNI... contratado, né? Aí eles [os agentes] iam para o orelhão, ler (risos)... aí eles liam aquele negócio de Platão, de Sócrates e Aristóteles e Filosofia da Educação. Bom, aí eu e Penina suávamos, porque não tinha ar-condicionado, nós estávamos no camarote...onde ficava o governador etc. e tal...o sol batendo no camarote no Carlos Gomes,

⁷⁰ Peça de autoria de Milson Henriques (1938-2016) escritor e cartunista carioca, radicado no Espírito Santo.

⁷¹ Prédio da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Vitória.

de tarde. E eles botavam o microfone como se fossem ler o manifesto. Mas aí a gente não reparava! Não tinha nem fio...botavam só o microfone assim com o pé...só de molecagem [...] como se fossem começar a ler etc. e tal. Não leram... Porque nós tínhamos pedido para não ler, porque iria ser um tumulto danado. A gente ficou com medo de polícia entrar e cair gente lá de cima... da parte lá de cima da galeria do Carlos Gomes. Graças a deus, não leram! Mas foram coisas, assim, pelas quais a gente passava e que você tinha que ter muita habilidade política para isso (ALMEIDA, Manoel Ceciliano Salles de, 2019).

O terceiro caso lembrado por Salles de Almeida, também aconteceu durante o seu período como reitor, por ocasião da realização dos Jogos Universitários. Na solenidade de abertura, aguardava-se o momento em que seria cantado o Hino Nacional para o posterior pronunciamento do reitor, dando início aos jogos:

[...] eu ia fazer a abertura dos Jogos Universitários. Ricardo Júdice era o vice-presidente da Associação Atlética da Ufes. Aí o Ricardo Júdice está lá e eu olho e eu vejo passar a bandeira da UNE. Aí eu chamei o Ricardo e disse: “vem cá...avisa que eu fui chamado agora e eu tenho que ir para o gabinete porque o Ministro da Educação está querendo falar comigo”. “Mas você não vai abrir [o evento]?” “Não, porque vão hastear a bandeira da UNE e eu não vou dedurar ninguém”. Aí ele disse..., “mas não é possível...como é que você sabe que é a bandeira da UNE? “Ah, você acha que eu não fui da UNE? Eu fui da UNE quando eu era estudante... estou saindo agora! Você avisa no microfone aí que eu fui chamado lá”. Aí ele avisou e, na hora que eu estava saindo, eu ouvi a vaia. Aí eu fui embora. Eles hastearam a bandeira da UNE, mas eu não vi nada. Tenho nada a ver com isso (risos)[...] (ALMEIDA, Manoel Ceciliano Salles de, 2019).

O professor Manoelito justifica a sua atitude em nome da manutenção da tranquilidade acadêmica:

Não era questão de covardia, a questão era o seguinte: eu tinha uma função como reitor de... tinha recebido ordens... seguinte: se for hasteada a bandeira da UNE, você tem que avisar quem foi... e eu tinha que chamar o cara [sic] que era o assessor de segurança e informação

[Aesi,]⁷² pra ele denunciar. Só que ele nunca denunciou. Tinha diretor [de Centro] que recebia assim: “informe confidencial secreto”. Ele não abria o envelope, eles guardavam. “Mas como é que você guarda um envelope sem abrir? “É que é confidencial e secreto (risos). Eu não recebi ordens para abrir nada confidencial e secreto...”. Então, eram truques que eram feitos visando, por assim dizer, visando à tranquilidade da universidade. Não era nada contra governo ou a favor do governo, nem nada. Ou seja, era a independência da universidade.

Nesses episódios recuperados pelas memórias de Manoelito, podemos detectar os jogos de acomodação, as ambivalências e os subterfúgios elencados por Motta (2014) como aspectos característicos das relações estabelecidas entre os agentes acadêmicos e os agentes repressores do regime militar durante a ditadura.

Para os dirigentes e demais membros da comunidade universitária, entre os dois polos, resistência ou adesão, havia possibilidades intermediárias. Muitos procuraram maneiras de se acomodar ao novo sistema de poder, sem que isso significasse, a seus olhos, qualquer compromisso com a ditadura. Pessoas que não desejavam aderir, por não partilhar os valores dominantes, mas que também não tinham intenção de resistir frontalmente ao Estado autoritário – por medo ou por achar inútil –, buscaram estratégias de conviver com ele, inclusive como forma de reduzir os efeitos da repressão. Desse ponto de vista, tratava-se de explorar possibilidades abertas pelo próprio regime militar para atenuar o autoritarismo, aproveitando as ‘brechas’ disponíveis, sobretudo as oferecidas por paradoxos e contradições da ditadura (MOTTA, 2014, p. 310).

Em nosso entendimento, algumas ações do professor Manoelito se enquadram nessa categoria intermediária de que fala Motta (2014), daqueles que se aproveitaram das ‘brechas’ propiciadas pela ambiguidade da ditadura para minimizar as consequências do autoritarismo. Em testemunho dado em evento dos 50 anos da Ufes, no Centro de Educação, o ex-reitor expressa o sentimento dos que “ficaram aqui aguentando as coisas” do que ele chama de “revolução”:

[...] teve muita gente que se auto exilou. Foi muito fácil. Foi embora para dar aula na Sorbonne, né, tadinho dele. Foi exilado. Provavelmente ele era sobrinho ou filho de general, ou de coronel... Foi embora para fora do país... Nós ficamos aqui, dando aula e aguentando as coisas que aconteciam durante a revolução. Foi gente presa? Foi gente presa. Foi gente torturada? Foi gente torturada. Teve gente que foi ser guerrilheiro? Foi ser guerrilheiro. Paciência...Era a ‘revolução’ que estava acontecendo aqui dentro. Agora, na qualidade de professor, muitos de nós achávamos o seguinte: nós temos que cumprir o nosso dever. Nós temos que continuar a formar. Nós temos que continuar a

⁷² Criadas em 1971, as Assessorias Especiais de Segurança e Informação (Aesi) eram órgãos ligados ao Sistema Nacional de Informações (Sisni), que funcionavam dentro das universidades com a finalidade de monitorar, vigiar e levantar informações sobre possíveis “elementos subversivos” na comunidade acadêmica. Na Ufes, esse órgão funcionou com essa nomenclatura até 1983 (FAGUNDES, 2013).

formar as pessoas com o direito de escolha. As pessoas têm que ser educadas para ter o direito de escolha [...] (50 ANOS da Ufes, 2004).

Com efeito, dentre os que ficaram, que foi a maioria da comunidade universitária, muitos cumpriram o importante papel de atuar nas fendas provocadas pelas ambiguidades do regime, mitigando os seus efeitos e agindo de modo a burlar o autoritarismo da ditadura. Entretanto, como observa Motta (2014, p. 288):

[...] o comportamento dos atores diante do regime militar foi complexo e nada linear. Alguns deles, mais coerentes, escolheram sempre o mesmo rumo; entretanto, outros optaram por linhas de ação sinuosas e adotaram diferentes atitudes ao longo do tempo, às vezes simultaneamente.

Em sua narrativa, o professor Salles de Almeida sublinha a ação “daqueles que ficaram” cumprindo o seu dever de “formar pessoas com o direito de escolha”. Sobre isso, não podemos deixar de evidenciar a contraditoriedade de sua alegação, o que nos leva a formular as seguintes questões: como formar pessoas com direito de escolha dentro de um regime autoritário? Como educar pessoas com direito de escolha se esse direito lhes é negado?

Para além dos jogos acomodativos, quando o professor Manoelito narra o “incidente” de Nova Venécia, denotamos a sua manifesta intenção de minimizar as interferências dos agentes repressores, mesmo diante de um ato arbitrário (e inepto) de um agente – como foi a detenção da professora Gasperazzo: “[...] *houve incidentes assim, em função da “revolução”, mas a revolução nunca me afetou de maneira que ela me atrapalhasse eu governar a universidade [...]*”. Conforme observa Motta (2014, p. 310 e 311), “[...] é fundamental perceber que as estratégias de acomodação implicavam via de mão dupla, ou seja, o Estado também era ambíguo [...]”. E mais: “[...] o funcionamento efetivo dessas estratégias quase sempre passava pelo estabelecimento de compromissos pessoais, fator que também integra o repertório da cultura brasileira [...]”. Ou seja, a relação de pessoalidade entre o oficial da PM e o professor Salles de Almeida, em nossa perspectiva, colaborou para fortalecer ainda mais o jogo conciliatório que foi agenciado.

No segundo caso, do Teatro Carlos Gomes, a situação de grande tensão que se avultava, com a possibilidade de iminente ação da polícia para prender os estudantes, exigiu de Salles de Almeida e Penina uma astuciosa “habilidade política” para convencê-los a não ler o manifesto da UNE. Entretanto, façamos aqui um exercício de ficção: e se os dirigentes da Ufes não

tivessem conseguido dissuadir os universitários? Como teria agido a polícia? Como teria sido a atitude do reitor diante das possíveis prisões? De acordo com Manoelito, caso fosse algum estudante preso, não iria sozinho: “[...] eles não vão sozinhos pro quartel não [...] eu vou junto[...]”. Entretanto, como narrou o ex-reitor “[...] graças a Deus, não leram [...]”.

Segundo Motta (2014, p. 310-311), é importante “[...] levar em consideração a influência da cultura política brasileira, marcada por tradicional tendência à conciliação e acomodação [...]”. De nossa parte, compreendemos que tal tendência apareceu em várias passagens das narrativas de Salles de Almeida, como, por exemplo, a do episódio da abertura dos Jogos Universitários, quando o então reitor Manoelito escapou de se defrontar com uma situação dilemática, na qual teria que decidir entre desobedecer as determinações do regime ou “dedurar” os estudantes. A solução encontrada foi evadir-se da solenidade, desobrigando-se de efetuar a denúncia: “[...] eles hastearam a bandeira da UNE, mas eu não vi nada. Não tenho nada a ver com isso [...]”. Conforme conta Manoelito, outros “truques” também teriam sido utilizados por dirigentes para driblar o controle do Estado autoritário, como os citados envelopes confidenciais que não eram abertos com a evidente intenção de impedir as denúncias (ao mesmo tempo em que se protegiam de possíveis advertências ou punições).

Em todas essas situações narradas por Salles de Almeida a justificativa para o uso de tais artifícios converge sempre para a defesa daquilo que ele chama de “independência da universidade”. Na sua visão, a universidade teria uma independência a ser preservada – para que ela pudesse continuar a cumprir a função de produção de conhecimentos de forma autônoma. Em suas próprias palavras: [...] *eram truques que eram feitos visando, por assim dizer, visando à tranquilidade da universidade. Não era nada contra governo ou a favor do governo, nem nada. Ou seja, era a independência da universidade [...]*. A nosso ver, entretanto, a autonomia da universidade não impõe a ausência de ideologia ou a despolitização dessa instituição. Ao contrário, compreendemos que a ciência – a produção de conhecimento – está sempre imersa em um contexto sócio-político, não podendo, portanto, ser dotada de neutralidade. Entendemos que o discurso de neutralidade científica, reafirmado pelo professor Salles de Almeida, está fortemente carregado de influência da pedagogia tecnicista, que reduz a prática pedagógica à sua dimensão técnica, negando a sua dimensão político-social. Como bem diz Candau (2001, p. 16) “[...] a dimensão político-social não é um aspecto do processo ensino-aprendizagem. Ela impregna toda a prática pedagógica que, querendo ou não (não se trata de uma decisão voluntarista), possui em si uma dimensão político-social”.

Ressalte-se, aqui, que, ao analisarmos as narrativas dos atores sociais que vivenciaram o contexto da criação do Laufes, que é objeto desse estudo, não tratamos de fazer julgamentos morais, mas sim de buscar compreender como se estabeleceram as relações em um dado momento histórico, como foi o da Ditadura Militar. Nesse sentido, estamos de acordo com Marc Bloch (2002, p. 128), quando ele afirma que compreender “[...] não tem nada de uma atitude de passividade [...]”, pois [...] assim como todo cientista, como todo cérebro que, simplesmente, percebe, o historiador escolhe e tria. Em uma palavra, analisa”. É, portanto, nesse caminho de recortes e análise de narrativas que estamos a montar esse trabalho de pesquisa.

Após ouvirmos a voz de quem esteve ocupando o lugar de dirigente universitário, passamos, agora, a trabalhar com as narrativas das professoras que participaram do planejamento e da implementação do Laboratório de Aprendizagem da Ufes.

2.2. A VOZ DOCENTE

2.2.1. As professoras Maria do Carmo e Janete: novas personagens entram na história

Nesta parte do trabalho, introduzimos as narrativas de duas professoras do Centro de Educação, as professoras Maria do Carmo Marino Schneider e Janete Magalhães Carvalho, que foram responsáveis, junto ao professor Richard Eugene André, pela elaboração do plano para a implantação e desenvolvimento do Laufes. Essas professoras, agora transformadas em narradoras, emprestaram as suas vozes para nos ajudar a compor a história da gênese do Laufes, da qual foram protagonistas.

A proposta de implantação do Laufes foi feita no primeiro semestre de 1976 (ANEXO A). O movimento para a sua criação, entretanto, começou dois anos antes, logo depois que o professor Manoelito retornou para Vitória, assumindo o Departamento de Educação do Centro de Estudos Gerais (DE/CEG). Em documento assinado por Salles de Almeida, em outubro de 1974, a professora Maria do Carmo M. Schneider é apresentada como Professora Assistente recém-admitida no Departamento de Educação, para atuar no Laboratório de Aprendizagem, na área de Módulos Educacionais. De acordo com esse documento, a qualificação da professora

Schneider demonstra “[...] a importância da mesma para a transformação do Departamento de Educação em Centro Pedagógico” (ANEXO F).

A trajetória de Maria do Carmo M. Schneider no campo da educação começou na década de 1960, quando ela se graduou em Línguas Neolatinas pela antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Espírito Santo. Entre as suas primeiras experiências no trabalho docente, a professora lembra da época em que lecionava no Colégio Estadual⁷³ para alunos de turmas noturnas:

[...] eu dava [aula de] francês no Colégio Estadual, à noite. [Para]alunos que trabalhavam o dia inteiro no comércio, em pé, numa loja de tecido, em um armazém... Chegava lá, a classe com 45 alunos, para você ensinar francês [...] Eu não falava uma palavra em português [...] eu fazia assim [...] Eu pegava uma canção francesa, escrevia no quadro. Como eu canto, né, o que eu fazia? Eu dizia para eles, hoje... (em francês, né?), nós vamos aprender uma canção linda e nessa canção, nós vamos aprender isso. Aí eu pegava, botava a canção e cantava. [...] Aí cantava, por exemplo “La Vie en Rose [...] e os alunos ali... e aqueles que estavam cansados, parecia que o cansaço ia embora. [...] (SCHNEIDER, Maria do Carmo M., 2020).

Ao remontar, pela via da memória, a sua prática docente com estudantes secundaristas, Schneider descreve como já empregava, mesmo de modo intuitivo, métodos de ensino heterodoxos, utilizando a tecnologia da época:

Então, naquela época [...] que eu não estava nem na Ufes ainda não, não tinha nem entrado na faculdade ainda. Foi em mil e novecentos e sessenta e poucos... 1967, por aí assim. Eu já dava aula assim, sem ter cursos de pós-graduação nenhum. Sem ter nada... porque eu sentia uma vontade de criar... de alguma coisa que atendesse aquele povo que chegava cansado. Eles chegavam mortos de cansados. Então eu levava poesia, poesia em francês, cantava para eles em francês [...] eu tinha aquelas radiolas pequenas, levava um disco de um autor da época, botava e tocava... Eu usava isso tudo. Agora, pergunto a você sobre hoje, os professores fazem isso? Alguém faz isso? Eu duvido... hoje em dia tem muito comodismo do professor também. Eu sempre fui apaixonada por educação, sabe? (SCHNEIDER, Maria do Carmo M., 2020).

⁷³ Colégio Estadual de Vitória – Espírito Santo.

No início da década de 1970, a professora Maria do Carmo se candidatou ao Mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), onde foi admitida. Naquela instituição, se inscreveu em um curso de Métodos e Técnicas de Ensino, optando por estudar uma abordagem ainda pouco conhecida no Brasil, o ensino individualizado (ou autoaprendizagem) por meio de módulos instrucionais. O objeto de pesquisa de Maria do Carmo seria, portanto, a mesma “coisa nova” que Manoelito estudara na Universidade de Houston e que agora estava chegando ao país: o ensino programado.

Na introdução da obra *Ensino Programado, uma Nova Tecnologia Didática*, de 1969, Vera Maria Candau, uma das pesquisadoras pioneiras na área de Tecnologia Educacional no Brasil, apresentava essa nova metodologia como uma possível resposta às novas exigências da sociedade industrial:

As tentativas de reforma no campo educacional se multiplicam. A investigação na área de metodologia didática se desenvolve amplamente. Entretanto, segundo Hildegard,⁷⁴ “o único avanço significativo da Tecnologia da Instrução que promete um avanço verdadeiramente explosivo é o Ensino Programado”. Esse novo método foi recebido, especialmente nos Estados Unidos, com grande entusiasmo. Espera-se que seja capaz de colocar a educação no nível de uma sociedade fortemente industrializada, levando à superação do empirismo que infelizmente ainda predomina na prática educacional (CANDAU, 1969, p. 14).

No prefácio do mesmo livro, o então presidente do Conselho Federal de Educação e catedrático de Psicologia Educacional da PUC-Rio, José Barreto Filho, expressava o pensamento político pedagógico associado ao tema do ensino programado:

[...] tema inevitável nas condições da vida moderna, em que a educação tem de ser pensada como uma empresa ou plano capaz de desenvolver com o máximo de eficiência e um mínimo de desperdício de tempo e de recursos, uma sequência organizada e programada de modificações comportamentais [...] (CANDAU, 1969, p.13).

Nesses dois extratos introdutórios do livro, ficam evidentes o grau de empolgação com que foi recebida essa nova metodologia no meio acadêmico e a sua sintonia com os fundamentos da concepção pedagógica tecnicista de eficiência, racionalidade e produtividade, conforme nos explica Saviani (2013, p. 381):

⁷⁴ Hildegard, E. Issues within learning theory programmed learning; em Bancheri, A. Programmierter Unterricht und Lehrmaschinen, Berlin, 1964. P. 228 (citação da autora).

[...] a pedagogia tecnicista buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco a sua eficiência. Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc.

Como veremos mais adiante, os princípios da pedagogia tecnicista serão demarcadores das bases teóricas do plano de criação do Laufes. Por ora, continuemos com as narrativas das nossas entrevistadas.

Em suas reminiscências, a professora Maria do Carmo M. Schneider refaz o tempo vivido na PUC-Rio com grande entusiasmo, relatando como funcionava a metodologia baseada em módulos:

[...] Foi uma experiência muito boa [...] eu me inscrevi num curso de Métodos e Técnicas de Ensino e, dentro desse curso, eu optei por fazer uma experiência em Metodologia Individualizada, que é justamente módulo de aprendizagem, que era uma experiência que estava chegando no Brasil, em 1974, 1975. Como aqui não tinha nada, eu optei por fazer essa disciplina e gostei demais, eu me apaixonei... porque, como a metodologia era toda individualizada, cada aluno caminhava no seu ritmo próprio, né? [...] sala de aula era só para tirar dúvida do aluno, como eu implantei aqui [na Ufes]. O aluno estudava sozinho, ele tinha indicação da bibliografia, os textos que ele devia estudar, as avaliações eram feitas, a gente determinava um percentual de aprovação em cada teste para ele poder passar para o módulo seguinte. Geralmente a aprovação tinha que ser 90% dos módulos né? O aluno que não alcançava os 90%, ele repetia o módulo. Ele só passava para o módulo seguinte quando ele atingia esses 90% de acertos no material instrucional (SCHNEIDER, Maria do Carmo M., 2020).

Enquanto ainda cursava o mestrado na PUC-Rio, a professora Schneider foi surpreendida com a visita do professor Manoelito, que tinha ido àquela instituição para um encontro acadêmico. A aproximação episódica desses dois conterrâneos capixabas seria fundamental para a montagem futura do Laufes, como transparece na narrativa da professora Maria do Carmo:

[...] Quando ele [Manoelito] chegou lá [na PUC], que eu entrei... ‘Maria do Carmo, você aqui...!’ Aí, eu abracei ele e a minha orientadora, que era a Zélia [Mediano], que sabia que eu era daqui, disse assim ‘olha, Manoelito, você está diante de uma pessoa que é ideal para o seu centro. Essa menina é terrível!’ Aí ... [a Zélia falou] ‘você quer ver uma coisa!?’ Foi lá e pegou a minha ficha... ‘aqui ó... dez, dez, dez, dez... e ela é especialista nisso aqui ó... que é a última tecnologia que está vindo para o Brasil, ninguém tem essa tecnologia. Lugar nenhum do Brasil tem ainda...’, que eram os módulos. Aí ele [Manoelito] chegou... [e disse] ‘ah, quando você chegar em Vitória, você vai conversar comigo [risos]’. [Então,] eu digo ... ‘vou, vou conversar com você’. Aí que ele saiu de lá com a cabeça fervendo para fazer o laboratório. Aí ele encontrou Janete [Magalhães de Carvalho] que tinha boa vontade, encontrou Richard [André], e chamou a gente para fazer [o laboratório] [...] (SCHNEIDER, Maria do Carmo M., 2020).

Na época em que o professor Manoelito esteve na PUC-Rio, outra professora capixaba, Janete M. Carvalho, também estava fazendo pós-graduação na linha de Métodos e Técnicas de Ensino, a mesma que a professora Schneider havia escolhido para cursar. A professora Janete havia sido transferida do Colégio Sacré-Couer de Marie, de Vitória, para a unidade da congregação do Rio de Janeiro, onde lecionava para alunos da Escola Normal. Vejamos como ela rememora o seu percurso na carreira docente até o seu ingresso na pós-graduação daquela instituição católica:

[...] e as irmãs me ofereceram se eu queria um processo de transferência para o Sacré-Couer do Rio. Eu nunca imaginei que fosse uma escola tão grande, porque o curso normal daqui era uma coisa familiar até, né? O Sacré-Couer daqui [...] a coordenação pedagógica, que, depois, eu assumi, as crianças ficavam sentadas na minha mesa [...] Jera uma coisa muito familiar muito íntima [...] e o Rio, eu fiquei meio assustada, porque era uma escola, ali em Copacabana [...] um prédio imenso, mães muito exigentes, né.. [...] nem lembro agora, mas era um número excessivo de turmas de professores sob a minha coordenação[...] Mas eu comecei a ficar muito cansada, porque eu era muito nova, muito sem experiência e o nível de exigência, o ritmo, era... coisa de cidade grande, era muito distinto do que eu estava acostumada. Eu nem sabia que o Sacré-Couer era a mesma congregação da PUC. Aí, uma das irmãs [...] me perguntou se eu não tinha interesse em fazer uma especialização na PUC. Eu falei que tinha e comecei a ir [...] (CARVALHO, Janete M., 2019).

À medida em que foi se envolvendo com as atividades na PUC, a professora Janete Carvalho se tornou, no Mestrado em Educação daquela universidade, monitora assistente em cursos de formação continuada para professores universitários, trabalhando, justamente, com os módulos instrucionais e o método do microensino.

[...] [A gente] aplicava [os módulos] em processos de formação continuada de professores de universidade [...] Eu era assistente da Zélia Mediano. Eu trabalhei nesse projeto. Quem coordenava era a professora Zélia Mediano e a professora Vera Candau. Vera Candau foi minha orientadora de mestrado. E, nesse envolvimento, numa das turmas... a gente trabalhava também com laboratório, que a gente chamava, na época, né, de microensino. Não sei se você já ouviu falar [...] a gente filma, ele [o professor] dando aula, ele se vê...então convivi muito com Maria do Carmo [Schneider]... Mas era uma das metodologias que a gente usava... o microensino, para treinamento de professores universitários e a formação de professores através de módulos instrucionais. Inclusive, nós escrevemos um livro todo baseados em módulos, que teve uma vendagem enorme coordenado pela Zélia Mediano [...] (CARVALHO, Janete M., 2019).

Nas memórias da professora Janete M. Carvalho, o encontro com o professor Manoelito na PUC-Rio teria acontecido exatamente em um desses cursos, no qual, o próprio professor e então chefe do Departamento de Educação da Ufes teria sido aluno.

[...]Num desses cursos de microensino associado a módulos, [...] quem veio ser aluno desse curso foi o Manoel [Ceciliano Salles de Almeida] que, na época, nem era diretor do Centro [Pedagógico]... e Stélio⁷⁵ [Dias]... foram fazer esse curso, que era bem tecnológico... a gente filmava, depois eles se viam, eles faziam a crítica, os colegas faziam a crítica [...].

A lembrança de que o professor Manoelito teria ido à PUC-Rio para participar de um curso, porém, não nos foi confirmada pela professora Maria do Carmo nem pelo próprio Manoelito, sendo mais provável que a presença de Salles de Almeida naquela universidade tenha sido motivada por um evento ou mesmo uma simples visita. Contudo, em que pesem as diferentes versões sobre as circunstâncias em que teria ocorrido, o fato é que, pouco tempo depois, esse encontro acabaria resultando nos primeiros movimentos para a criação do Laufes. Da mesma

⁷⁵ Stélio Dias, ex-professor do Centro Pedagógico da Ufes, ex-Deputado Federal-ES (1987-1990) e ex-Secretário de Educação do Espírito Santo (1979 a 1982).

forma como fez com a professora Maria do Carmo Schneider, Salles de Almeida convidou a professora Janete M. Carvalho para integrar o corpo docente do Centro Pedagógico,⁷⁶ em grande parte devido à experiência e à formação dessas professoras na área da Tecnologia Educacional, especialmente com as técnicas de módulos instrucionais. A essas duas profissionais, se juntaria o professor e doutor norte-americano Richard Eugene Andre, que tinha grande conhecimento na área tecnológica.

Pouco mais de um ano depois desse encontro, em abril de 1976, quando o professor Manoelito já estava na reitoria, foi criada, no Centro Pedagógico, uma comissão para elaborar a Proposta de um Modelo para Implantação e Desenvolvimento de um Laboratório de Aprendizagem (ANEXO A). Na Portaria nº 20/1976 (ANEXO G) do Centro Pedagógico, o então diretor, Aloyr Queiroz de Araújo, designou os professores Richard E. André, Janete Magalhães Carvalho e Maria do Carmo Marino Schneider para integrarem a comissão que seria encarregada de preparar o planejamento do laboratório. Estava dada a partida para a materialização da “inovadora” ideia que Salles de Almeida havia importado de Houston e que agora havia sido transferida para as mãos desses atores acadêmicos, com a missão de dar os contornos institucionais e implementar o projeto.

Conforme já reiteramos algumas vezes, o papel de Salles de Almeida foi decisivo para a criação do Laufes. Como disse uma de nossas entrevistadas, a professora Maria do Carmo, “[...] a ideia [do Laufes] veio de Manoelito... o pai do laboratório foi o Manoelito[...]” (Maria do Carmo Schneider). Contudo, note-se que, quando atribuímos “a paternidade” do Laufes ao professor Salles de Almeida, não estamos nos referindo somente à ideia, mas também à sua vontade política em criar esse laboratório. Além disso, é preciso enfatizar que, ao buscar a viabilização de seu projeto, o professor Manoelito teve a seu favor todo o seu prestígio político, primeiro como diretor do Centro Pedagógico e depois como reitor da Ufes. A nosso ver, tais fatores foram fundamentais para a concretização do projeto do Laufes, tendo em vista a forte hierarquização presente nas relações de poder dessas instituições na época da ditadura.

Entretanto, é importante ressaltar que, desde quando começou a ser materializado, o Laufes passou a ser produzido a partir das experiências formativas, profissionais e afetivas de atores que se encontravam na parte de baixo da pirâmide universitária, ou seja, os professores e

⁷⁶ Naquela época não havia concursos públicos. Os professores e técnicos eram admitidos, em sua maioria, por indicação.

técnicos do Laufes. Foram, portanto, esses sujeitos “comuns”, “ordinários”, muitas vezes invisibilizados pela “história oficial”, que, efetivamente, deram vida ao laboratório. Ao lançarmos luz sobre esses personagens e amplificarmos as suas vozes, procuramos nos guiar pelo pensamento de Benjamin (1994) por uma história a contrapelo, contada por aqueles que normalmente estão emudecidos pela história hegemônica.

Continuemos, portanto, com as narrativas de duas dessas personagens “comuns”, as professoras Maria do Carmo e Janete Magalhães, para ouvirmos como elas refazem, por meio de reminiscências, o seu ingresso na universidade e no Laufes:

[...]Eu entrei... eu acho que [o Laufes] começou em 1978, né? Eu comecei aqui em 1976, mas eu ainda estava fazendo a minha dissertação. Então eu não me envolvia muito com nada não. Aí, eu defendi em 1977, a dissertação, eu defendi em maio, aí que eu comecei a me envolver mais com o laboratório. A minha sala, inclusive, era no laboratório, mas a gente ficava assim, no planejamento de cursos. Eu me lembro de a gente ter dado alguns cursos [...] (CARVALHO, Janete M., 2019).

[...] em 1974 eu fui indicada por Manoelito, justamente por causa... porque ele me conheceu lá na PUC [RJ], então ele me indicou para aqui [Laufes] na área de Tecnologias de Módulos Instrucionais [...]mas eu entrei como coordenadora [de planejamento] em maio de 1976, que é quando foi criado assim... o grupo para fazer o ... esse planejamento aí [o plano de elaboração do Laufes] do Laboratório de Aprendizagem (SCHNEIDER, Maria do Carmo M., 2020).

O plano mencionado pela professora Schneider foi preparado em 1976, através de comissão instituída pela já citada Portaria 20/1976 do CP, da qual ela era uma das integrantes. Esse plano será objeto de nossa atenção a partir de agora.

2.2.2. O Plano do Laufes

Como já foi explicado, para a realização deste trabalho, optamos por utilizar as narrativas orais como fontes primárias de pesquisa, conferindo aos documentos escritos uma função subsidiária. No entanto, no caso específico do plano de implantação e desenvolvimento do Laufes, decidimos, pela sua relevância e pelo fato dele ter sido elaborado por duas de nossas narradoras,

dar-lhes uma atenção especial. Ademais, ao tratarmos desse documento, continuaremos a trazer as narrativas de modo destacado.

A Proposta de um Modelo para Implantação e Desenvolvimento de um Laboratório de Aprendizagem na Ufes (ANEXO A) – ao qual, para efeito de simplificação, a partir de agora chamaremos de Plano ou Projeto do Laufes – foi elaborado no primeiro semestre de 1976, por um grupo de professores composto por Maria do Carmo M. Schneider, Janete M. Carvalho e Richard E. André.

Logo no primeiro parágrafo de sua apresentação, o plano se anuncia como um projeto (ou abordagem) com a finalidade de promover “processos de ensino-aprendizagem centrados no aluno”. No próprio texto, quando tratam da terminologia utilizada no plano, os professores explicitam o conceito da abordagem que se pretende desenvolver:

Processos de Ensino-Aprendizagem Centrados no Aluno – Processo no qual o aluno é reconhecido como agenciador do processo ensino-aprendizagem e onde a aprendizagem é vista como uma atividade a ser desempenhada pelo estudante e não como algo que o professor possa desempenhar por ele (ANEXO A).

A abordagem “centrada no aluno”, preconizada pelo Plano do Laufes, era, justamente, o estudo individualizado por meio do sistema de módulos instrucionais, estudado e praticado pelas professoras Maria do Carmo e Janete no curso de mestrado na PUC-Rio. A respeito da influência da experiência vivenciada na PUC na elaboração do projeto do Laufes, a professora Janete Magalhães assinala:

[...] quem fez o modelo do Laufes fomos eu, Maria do Carmo e Richard. Nós que sentamos e fizemos a proposta. Então, nós fizemos baseados em quê? No que a gente tinha vivido lá [na PUC-Rio] (CARVALHO, Janete M., 2019).

Queremos salientar, aliás, que as referências aos processos de ensino-aprendizagem centrados no aluno, à autoaprendizagem, à individualização do ensino e aprendizagem autogerida são, com efeito, uma marca do Plano do Laufes, indicando que esse laboratório foi idealizado à luz desses conceitos.

O caráter individualizado, “sob medida”, da metodologia por módulos é destacado pela professora Schneider, em suas narrativas de memória, como um diferencial positivo desse tipo de abordagem:

[...] porque módulos é uma aprendizagem especial, porque ela é individualizada, totalmente diferente. O aluno não fica em sala de aula, ele estuda onde ele quiser, em casa, ali fora, sentado, por quê? Porque o foco todo é o material instrucional, que nós elaborávamos. A gente elaborava os módulos, o aluno recebia o módulo, com os objetivos traçados, a metodologia, os textos programados, as atividades que ele deveria fazer para atingir os objetivos e tinha, quando ele atingia os objetivos, quando ele achava que atingia os objetivos no prazo dele, ele requeria a prova (SCHNEIDER, Maria do Carmo M., 2020).

Quando se refere à abordagem modular de ensino programado, projetada para o Laufes, a professora Janete M. Carvalho a compara à Educação a Distância. Entretanto, diferentemente da professora Schneider, ela faz críticas quanto à sua aplicação de forma isolada:

[A abordagem por módulos] é a pessoa fazendo os seus próprios percursos de aprendizagem [...] é o que a Educação a Distância faz hoje em dia, que eu nem acho ruim não. Pode ser de boa qualidade, como pode ser de má qualidade. Depende muito do material... Agora, só o material e só a autoaprendizagem, eu não acredito mais nisso não, porque eu acho que a aprendizagem ter que ser compartilhada. Ela se dá no compartilhamento de experiências. Auto, auto, eu não acredito mais não. Mas nessa época a gente acreditava em qualquer coisa [risos] (CARVALHO, Janete M., 2019).

Logo na apresentação do Plano do Laufes, encontramos indícios da busca pela eficiência do ensino, um dos principais traços da concepção pedagógica produtivista (SAVIANI, 2013): “[...] Propomos a estruturação, montagem e desenvolvimento de um laboratório, com vistas a atingir maior *eficiência e efetividade* no processo de ensino-aprendizagem da Ufes, mais especificamente, no Centro Pedagógico [...]” (ANEXO A, p. 1).

Em outro trecho, o plano proposto pela comissão de professores também intersecciona com uma característica importante da tendência produtivista: a “efemerilização”. Ao elencar os objetivos gerais propostos para o desenvolvimento do laboratório de aprendizagem, o texto

recomenda “demonstrar a viabilidade e significância do processo de efemerilização (fazer mais e mais com menos e menos) numa instituição de ensino superior” (ANEXO A).

Entendemos que tais prescrições presentes no Plano do Laufes corroboram com o que esta pesquisa defende sobre a influência da tendência produtivista da educação na proposta de criação desse laboratório. Conforme define Saviani (2013, p. 365):

O pano de fundo dessa tendência [produtivista] está constituído pela teoria do capital humano, que, a partir da formulação inicial de Theodore Schultz, se difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação. E adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do ‘máximo resultado com o mínimo de dispêndio’ e ‘não duplicação de meios para fins idênticos’.

No ensino superior, a leis que introjetaram os princípios produtivistas de que fala Saviani (2013) foram a Reforma Universitária de 1968 e o Parecer CFE nº 77/69 que regulamentou a pós-graduação no Brasil.

Ademais, há outra característica marcante do Plano do Laufes que nos chama muito a atenção. Trata-se do “discurso do novo”. E aí não há como deixar de fazer uma associação com a narrativa do professor Manoelito. O mesmo discurso da inovação, a mesma empolgação com “a coisa nova” que ele encontrara em Houston, estão manifestos no projeto do Laufes. É isso que pode ser observado, por exemplo, na delimitação do problema do projeto, quando a comissão justifica a criação do laboratório destacando a responsabilidade do Centro Pedagógico com “[...] a irradiação de uma *nova mentalidade* sobre metodologias de ensino e aprendizagem [...]” (ANEXO A). Seguindo com a argumentação, o plano explica que a preferência pela “[...] montagem e desenvolvimento de um Laboratório de Aprendizagem [...]” em detrimento de outras alternativas possíveis “[...] deveu-se ao fato desse laboratório representar a possibilidade de pesquisa e desenvolvimento de *inovações* de métodos e materiais instrucionais” (ANEXO A).

Nas narrativas de memórias das professoras, também se evidencia a referência à novidade das técnicas e metodologias em educação que iriam ser aplicadas por meio do Laufes. É o que podemos constatar nos fragmentos que se seguem:

[...] O módulo, por exemplo, no Brasil ainda não tinha... não existia... acho que eu fui a primeira a utilizar módulo... lá na PUC [RJ], porque lá eu fui a primeira a me envolver com módulo. Aí eu vim pra cá, por isso que Manoelito se entusiasmou, porque, né, ele ficou vendo como era... aí que ele resolveu criar o Laboratório de Aprendizagem, porque ele achou que ia ser realmente uma experiência inovadora – como foi – uma experiência inovadora (SCHNEIDER, Maria do Carmo M., 2020).

[...] Por que então o laboratório? Porque haveria também, nesse processo, nessa necessidade, que Manoel [Ceciliano Salles de Almeida] sentiu, de formação de professores, o uso de tecnologia através do microensino, do ensino em equipe – team-teacher –, enfim, uma série de modalidades tecnológicas, né, de ensinar, que estavam saindo, que a gente iria implantar através do laboratório [...] Era o ‘up’, era a pesquisa experimental e a tecnologia educacional. Porque foi o auge do tecnicismo da educação no Brasil. É o auge do tecnicismo. Eu fiz rádio educativa, eu fiz TV educativa, programação para rádio educativa... essa era a nossa formação. Já esqueci tudo [risos]. Fazia parte do nosso curso [de mestrado] [...] (CARVALHO, Janete M., 2019).

Além de se propor como dispositivo de “[...] elaboração e avaliação de novas práticas nos procedimentos educativos [...]”, o projeto do Laufes trouxe, no seu bojo, o desejo de se tornar um modelo de laboratório possível de ser replicado em outras universidades:

A validade desta escolha [de laboratório] reside na possibilidade de generalização dos resultados não apenas a outras universidades que apresentem contexto educacional semelhante, como à metodologia de ensino em geral, uma vez que a realidade do Espírito Santo reflete a situação educacional de outras regiões brasileiras similares à nossa, e que são, de certa forma, economicamente pouco favorecidas (ANEXO A, p. 2).

O pioneirismo avocado pelo projeto do Laufes também aparece nas memórias de nossas professoras narradoras:

A gente queria um modelo de laboratório, né, criar um modelo de laboratório que pudesse servir de molde para outras universidades... porque o da PUC era muito... apesar da PUC ter mais recursos do que a gente aqui [na Ufes], era muito improvisado, era uma salinha, [...] improvisada, depois aproveitava para outra coisa aquele espaço... nem era um centro, não

tinha um espaço físico, era ligado à uma das linhas de pesquisa de mestrado em educação [...] (CARVALHO, Janete M., 2019).

Por fim, com relação ao Plano do Laufes, também consideramos importante assinalar alguns dos seus objetivos gerais, tais como:

- a) Tornar-se um centro de serviço para a Ufes.
- b) Tornar-se um centro de pesquisas de desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem centrado no aluno.
- c) Tornar-se um centro de desenvolvimento de materiais instrucionais.
- d) Promover o desenvolvimento de processos de individualização da aprendizagem.
- e) Promover treinamento de habilidades básicas necessárias para o professor desenvolver abordagem de aprendizagem individualizada com auxílio da Tecnologia Educacional (ANEXO A).

Nessa breve análise, depreendemos que, em linhas gerais, o projeto do Laufes pretendia realizar a montagem e desenvolvimento de um modelo de laboratório que se almejava pioneiro e inovador em relação à metodologia educacional, cujo foco se dirigia para a aprendizagem individualizada. Para tanto, se propunha não só a produzir materiais para essa técnica de ensino, mas, também, a pesquisar e promover essa abordagem em todos os centros da Ufes. Nos termos em que foi planejado, o Projeto do Laufes era um projeto ambicioso. Quando foi posto em prática, entretanto, obteve êxito em alguns de seus objetivos e em outros não. A narrativa da implantação do Laufes é o que buscamos compor a partir de agora.

2.2.3 A implantação do Laufes

Após a elaboração do Plano do Laufes, o passo seguinte foi a sua implantação. De acordo com o cronograma (ANEXO A), a execução do projeto começaria no ano de 1977, com a montagem das quatro seções de produção previstas: artes gráficas, fotografia, gravação de áudio e gravação de TV. A coordenação da organização desses setores ficou a cargo do professor Richard E. André, que era o único integrante da comissão que possuía conhecimentos nessa área. As professoras Schneider e Janete M. Carvalho, por sua vez, ficaram responsáveis pela seleção, desenvolvimento e produção de módulos educacionais. Em alguns fragmentos de suas narrativas, a professora Maria do Carmo Schneider rememora esse momento:

[...] A Regina [Helena Magalhães]⁷⁷ era vice-diretora do centro, ela, então, constituiu a equipe responsável, fomos nós, para implantar o laboratório. Isso aí em 1977 e nós então começamos a trabalhar na implantação, depois começamos a atuar. Muita coisa, é muito tempo passado, às vezes a gente espera né, muita coisa a gente esquece [...] (SCHNEIDER, Maria do Carmo M., 2020).

[...] Equipamentos não era comigo. A minha parte era planejamento, estratégia de ensino e a de Janete era de planejamento e avaliação. Tanto que eu implantei módulo aqui na disciplina Avaliação, eu dava [aula de] Avaliação... e resolvi, em um semestre, trabalhar com a disciplina toda através de módulos [...] (SCHNEIDER, Maria do Carmo M., 2020).

A atuação das professoras Schneider e Janete M. Carvalho consistia, principalmente, no oferecimento de assessoria e de formação a um público bastante heterogêneo de professores. De acordo com essas professoras, diversos centros de ensino da Ufes e várias instituições estaduais foram atendidas pelo Laufes em suas demandas de formação docente. Vejamos como elas (re)tratam esse tempo inicial do Laboratório de Aprendizagem:

Mas não era só [curso] sobre módulos, a gente dava curso de tecnologia, dava curso para a área de deficiência, planejamento instrucional, até para os próprios professores da universidade... Nós ficávamos como orientadores. Os professores tinham dificuldades de planejar um curso? Aí vinham para o laboratório e a gente orientava [...] o que são objetivos de ensino? Como se formula os objetivos, o que é metodologia, em que se resume a metodologia, quais os tipos de técnicas nós podemos usar para determinadas disciplinas? Aí, foram os cursos que foram surgindo, para a contabilidade [Ciências Contábeis], para o Centro Biomédico. Eu dei curso para o Centro Biomédico, para atualização de professores do Centro Biomédico... Então, a universidade começou a se movimentar sabendo que existia o Laboratório de Aprendizagem, porque o objetivo do laboratório é aperfeiçoar a metodologia de ensino da própria universidade e das instituições que pedissem, então nós atendíamos às necessidades, não só da nossa comunidade, aqui da própria universidade como das instituições que pediam. Aí a Escola Técnica⁷⁸ [Federal do Espírito Santo] pedia, a Sedu [Secretaria de Educação do Estado] pedia [...] (SCHNEIDER, Maria do Carmo M., 2020).

⁷⁷ Regina Helena Magalhães foi vice-diretora do Centro Pedagógico entre 1976 e 1977 e diretora entre 1977 e 1980.

⁷⁸ Hoje Instituto Federal de Educação de Vitória (Ifes de Vitória).

[...] Basicamente, o laboratório era dirigido para... era oferecido para Secretarias [municipais] de Educação, para o Estado, para o treinamento de professores. A gente usava material que a gente desenvolvia. [...] Agora, Maria do Carmo [Schneider] tinha muita experiência e nós desenvolvemos muitos cursos. Eu me lembro de ter atuado em cursos de especialização, em cursos de treinamento de professores... e não apenas em Didática e Prática de Ensino [...] Professores da Rede Municipal, Estadual, né, que a gente oferecia... [...] Era uma formação continuada, que a gente dava, né? Os cursos, na verdade não chegavam a ser... não me lembro de serem cursos de especialização. Eu acho que eram mais cursos de aperfeiçoamento [...] (CARVALHO, Janete M., 2019).

[...] Esses módulos, inicialmente, eram módulos da PUC [Rio], depois a gente desenvolveu os nossos próprios módulos[...] A universidade fazia o convênio, né, com as secretarias [de educação]. Eu não me lembro direito, se era o Centro de Educação, que fazia o convênio ou se era direto com o laboratório... esses cursos eram feitos através do laboratório, usando os módulos de ensino. A gente usava também outros professores do Centro de Educação nesses cursos... inicialmente [...] (CARVALHO, Janete M., 2019).

Embora o Laufes trabalhasse com várias metodologias, pode-se dizer que, em sua fase inaugural, a abordagem modular – com recursos de texto – foi o carro-chefe das atividades desenvolvidas nesse laboratório. Havia, entretanto, outras atividades formativas que eram produzidas naquele espaço: as que eram realizadas nos setores de produção audiovisual – cujos cuidados ficavam a cargo dos técnicos desse laboratório. Sobre essas atividades, trataremos mais adiante, junto às narrativas desses sujeitos.

Nos seus primeiros anos de funcionamento, a multiplicidade de práticas formativas produzidas no Laufes constituiu-se em um diferencial desse laboratório e isso foi possibilitado graças à diversidade de recursos materiais e humanos existentes no seu espaço. Vejamos como esse caráter múltiplo da equipe do Laboratório de Aprendizagem da Ufes é reconstituído pelas memórias da professora Maria do Carmo M. Schneider:

Cada um tinha uma área específica. [O professor] Humberto [Capai], que é fotógrafo, ele trabalhava mais nessa área de slide e produção de material... já outros trabalhavam mais com recursos sonoros, a parte de som, essa parte de gravação [...]Eu trabalhava mais com a parte

de metodologia, técnicas metodológicas para o ensino. Então, o laboratório era rico por causa disso, porque tinha os especialistas, cada um na sua área, né, que produzia aquilo no qual ele era “expert”. E com essa multiplicidade de funções e de conhecimentos, o laboratório ia se desenvolvendo (SCHNEIDER, Maria do Carmo M., 2020).

Inicialmente, a confecção de recursos didáticos pelo Laufes se concentrou na elaboração de módulos educacionais. Depois que os estúdios de áudio e TV foram montados, porém, essa atividade foi ampliada com a produção de vídeos, audiovisuais e peças de áudio para diversas finalidades educativas e institucionais. Como já relatamos no início deste capítulo, o Laufes possui, hoje, um grande acervo de vídeo, que vem sendo constituído ao longo de mais de quarenta anos de existência. Portanto, além dos módulos em formato textual, o laboratório prestava (e presta) assessoria por meio da produção de recursos audiovisuais em vários formatos e para diversos cursos. Segundo a professora Schneider:

[...]Então, o laboratório também tinha essa parte importante, que é dotar o aluno ou professor, que dava aula, de recursos instrucionais que ele podia requisitar, que eles podiam solicitar para enriquecer a aula dele. Como eu te falei, eu usava figura, eu usava disco, botava música para tocar, entendeu? (SCHNEIDER, Maria do Carmo M., 2020).

Como vimos, as professoras Maria do Carmo e Janete M. Carvalho tiveram a mesma formação na pós-graduação. Ambas cursaram o mestrado na linha de Métodos e Técnicas de Ensino na PUC-RJ, no início da década de 1970, quando o tecnicismo pedagógico dominava o pensamento educacional na maior parte do mundo. Todavia, ao sondarmos as narrativas de memória dessas professoras, vislumbramos as peculiaridades de cada uma ao remontar aquele tempo. Aos nossos olhos, por exemplo, o entusiasmo da professora Maria do Carmo com os processos formativos desenvolvidos no Laufes se evidencia durante a maior parte de sua narrativa. Hoje, com oitenta anos e aposentada da profissão docente, ela refaz com detalhes vários aspectos de seu trabalho como professora no Centro de Educação. Em seu testemunho oral, a professora demonstra grande identificação com a profissão e com a sua principal área de atuação: a Tecnologia Educacional. Sobre uso do microensino, por exemplo, a professora Schneider explica como essa prática acontecia nas salas especiais:

*[...]A gente fazia assim: eles davam a aula e a gente mostrava depois da aula o desempenho deles, em que eles falharam, quais foram os acertos, em que deveriam melhorar [...]*Às vezes,

eles mesmo olhavam, a gente comentava o desempenho, mas não era em todas as disciplinas não. Algumas disciplinas que a gente resolvia fazer experimentalmente né...é, a parte didática. Como nós trabalhávamos no Departamento de Didática, eu e Janete [Magalhães Carvalho] principalmente, a gente trabalhava muito nessa área de prática de ensino. Eu fui professora de Prática de Ensino de Português, fui professora de Atividades Pedagógicas em Grupo, fui professora de Avaliação de Aprendizagem (SCHNEIDER, Maria do Carmo M., 2020).

A professora Maria do Carmo permaneceu como subcoordenadora de Planejamento do Laufes até 1980, quando deixou a equipe desse laboratório. No seu percurso profissional como professora universitária, porém, continuou trilhando o caminho da Tecnologia Educacional. Em meados da década de 1980, ela cursou pós-graduação na Espanha na área de Educação a Distância, experiência que tencionou implantar na universidade capixaba. Como revela em sua narrativa, ela, inclusive, teria elaborado um projeto de implantação de ensino a distância na Ufes, mas não teve oportunidade de colocá-lo em prática. Quando a indagamos sobre os motivos da abordagem modular ter perdido força no meio acadêmico da Ufes, a professora nos fez o seguinte contraponto:

[...]Eu acho que foi à frente [a abordagem modular] no sentido da Educação a Distância, que não deixa de ser um módulo, tá? Eu deixei o laboratório, eu não fiquei mais no laboratório, mas eu criei o projeto... fui pra Espanha [...] eu estudei Educação a Distância lá e fiz um projeto de educação a distância para ser implantado aqui na universidade [na Ufes]. Foi como... depois, eu não executei o projeto, outro grupo ficou com o projeto, então começou a desenvolver o projeto na universidade (SCHNEIDER, Maria do Carmo M., 2020)

A professora Janete M. Carvalho também deixou o Laufes por volta dos anos 1980, quando foi convidada para integrar o Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), logo no início de seu funcionamento. Nesse programa, passou a atuar na área de Avaliação, conforme ela mesmo explica:

[...] uma das áreas [do PPGE] era de avaliação e os módulos que eu tinha desenvolvido eram módulos para ensinar avaliação educacional. Aí eles [a coordenação do programa] me pegaram para dar essa disciplina, porque a área de Avaliação do mestrado não tinha professor (CARVALHO, Janete M., 2019).

Ao contrário da professora Schneider, a professora Janete Magalhães continua atuando como docente do ensino superior. Atualmente, é pesquisadora na linha Docência, Currículo e Processos Culturais, tendo feito doutorado em Fundamentos da Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Entretanto, embora tenha se distanciado de seu objeto de estudo inicial, a formação que adquiriu nos tempos da PUC-Rio, na área de Métodos e Técnicas de Ensino, ainda é valorizada pela professora:

[...] mas foi uma aprendizagem, para mim, muito rica. Porque me deu uma formação... eu fui professora de Estatística. As minhas primeiras disciplinas aqui, eu dava estatística aplicada à educação [...] Eu dou um curso através do microensino, team teaching e outras abordagens tecnicistas, que eu também não jogaria no lixo, não. Eu acho que tem aspectos extremamente positivos, se fossem combinados, né? (CARVALHO, Janete M., 2019).

Ao explicar a força que o tecnicismo teve na época da criação do Laufes a professora analisa, com os olhos de hoje, a emergência daquela tendência no Brasil e no mundo:

[...] até a reforma [da Universidade] de Brasília, a discussão que se colocava era muito interessante, que era a ciência pura versus a ciência aplicada. Já com a influência, da importância da ciência aplicada para a inovação, para a produção da inovação. Daí vem a introdução da tecnologia da educação. O que é um módulo de ensino, o que é uma instrução programada? Isso é puro behaviorismo. Vem de Skinner. Então, é uma salada de frutas que esse povo fazia, e surge com uma força imensa, como o discurso a favor da instrução programada (CARVALHO, Janete M., 2019).

A predominância do discurso tecnicista nos meios acadêmicos é bem situada pela narrativa da professora Janete ao expor o entrecruzamento dos discursos de uma determinada época:

[...] Os discursos, eles não nascem do nada. Toda época, ela é datada historicamente. Então [...] a educação não se dá fora dessa formação discursiva que caracteriza uma determinada época [...] Por que uns discursos são mais dominantes do que outros? É porque é o discurso do governo? Não! Esses discursos, eles convivem e eles acabam se interpenetrando, se influenciando reciprocamente. O discurso da comunidade acadêmico-científica acaba por afetar os discursos do governo [...] mesmo porque as universidades formam as cabeças pensantes que vão ocupar cargos, né? Seja de direita, seja de esquerda, porque essa formação

discursiva, ela nunca é homogênea. Você vai ver que, dentro da década de 1970, como nas décadas anteriores, conviveram propostas de educação muito diretivas, como essas baseadas no neopositivismo, no behaviorismo, no tecnicismo e propostas muito abertas. O não-diretivismismo é da mesma época, de Carl Rogers⁷⁹. Só que, qual o discurso que foi consagrado? A favor da ciência e de uma educação científica [...] Voltando... eu acho que era um discurso dominante, que não se constituiu somente na década de 1970, mas que, na década de 1970, quando o Laufes é implantado... era implantado não só no Laufes [...] (CARVALHO, Janete M., 2019).

Retomando a nossa análise, a partir dos relatos das narradoras, inferimos que o Laufes foi gerado sob a orientação da pedagogia tecnicista, pensamento pedagógico hegemônico da época, adotado, inclusive, como política educacional do governo militar. O recorte temporal dessa fase, a qual poderíamos caracterizar como experimental (dado que se tratava de um projeto em implantação), correspondeu ao período entre os anos de 1976 a 1980. Durante essa etapa do Laufes, as professoras procuraram trabalhar no desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem individualizados, utilizando, principalmente, os módulos educacionais escritos, base de sua formação no mestrado da PUC-RJ. Para tanto, elas atuaram intensamente na elaboração e oferta de cursos de aperfeiçoamento, não só para os docentes da Ufes, como para professores das Redes de Ensino Estadual e Municipal no Espírito Santo. Além disso, como integrantes do Laufes, prestavam assessoria aos professores da universidade que quisessem trabalhar com a abordagem modular em suas disciplinas.

Depois que se desligaram do Laufes, as professoras Maria do Carmo M. Schneider e Janete M. Carvalho seguiram rumos diferentes. Enquanto Maria do Carmo continuou trabalhando com Tecnologia Educacional, a professora Janete direcionou a sua trajetória acadêmica para outras linhas teóricas. Até onde conseguimos investigar, quando o Regimento do Laufes (ANEXO B) foi aprovado pelo Conselho Departamental do Centro Pedagógico, em 27 de agosto de 1980, ambas já estavam afastadas das atividades do laboratório. Nessa época, a direção do centro estava a cargo de Rita de Cássia de Rezende Dias, professora que, como Manoelito, havia feito pós-graduação na Universidade de Houston. Logo após a aprovação das normas de funcionamento do Laufes, o professor Carlos Coutinho Batalha foi indicado para atuar na

⁷⁹ Carl Ramsom Rogers (1902-1987), psicólogo norte-americano fundador da Abordagem Centrada na Pessoa.

coordenação geral do Laufes, tendo o seu nome homologado pelo Conselho Departamental em três de setembro do mesmo ano.

Conforme explicamos na exposição da metodologia desta pesquisa, embora nosso foco esteja direcionado para as narrativas dos nossos entrevistados, existem dois documentos fundamentais para a compreensão da criação do Laufes que merecem nossa atenção: o seu plano e o seu regimento. O primeiro já foi objeto de nossa análise. O segundo será apreciado nas próximas linhas.

2.2.4 O Regimento do Laufes (1980)

Antes de examinarmos o Regimento do Laufes, cabe-nos ressaltar que não é nosso intuito proceder a uma análise detalhada desse documento, mas sim, pinçar alguns pontos desse regulamento, os quais julgamos relevantes para o entendimento do processo de criação desse laboratório. Para tanto, usaremos o recurso da análise comparativa entre o regimento, o plano e as narrativas produzidas para este estudo.

O primeiro ponto que nos chama a atenção quando comparamos o Plano do Laufes com o seu regimento é a supressão, neste último, de qualquer referência aos processos de ensino-aprendizagem individualizados, traço marcante, tanto no plano, quanto nas narrativas das professoras entrevistadas. Vejamos, por exemplo, o que ocorre na descrição das metas especificadas nas alíneas “c” e “e” do Regimento do Laufes quando confrontado com os objetivos gerais do seu plano:

Plano do Laufes – Objetivos Gerais:	Regimento do Laufes – Metas:
Promover treinamento de habilidades básicas necessárias <u>para o professor desenvolver abordagem de aprendizagem individualizada com auxílio da Tecnologia Educacional.</u>	c) Promover o treinamento de habilidades básicas necessárias <u>ao eficaz desempenho docente.</u>

Tornar-se um centro de pesquisas <u>de desenvolvimento de procedimentos de ensino-aprendizagem centrados no aluno.</u>	e) Tornar-se um centro de pesquisas <u>voltados para os procedimentos na área de ensino.</u>
--	--

No quadro acima, percebemos que há, no regimento, uma evidente intenção de não caracterizar o Laufes como um laboratório voltado especificamente para o ensino individualizado. Em vez disso, nos itens acima analisados, nota-se uma preocupação em generalizar a atuação do Laufes “para os procedimentos na área de ensino”.

Ao compararmos as prescrições dos dois documentos, verificamos, também, que dois objetivos gerais (vide quadro abaixo), típicos do ensino programado e presentes no plano do Laufes, foram sumariamente suprimidos do texto do regimento.

Promover o desenvolvimento de <u>processos de individualização da aprendizagem.</u>
Demonstrar a viabilidade e significância do <u>processo de efemerilização</u> (fazer mais e mais com menos e menos) numa instituição de ensino superior.

Do mesmo modo, constatamos a completa ausência, no vocabulário do Regimento, de expressões que são recorrentes no Plano do Laufes como os termos “autoaprendizagem”, “aprendizagem autodirigida” e “ensino-aprendizagem centrado no aluno”. Além disso, não há, nesse texto normativo, qualquer menção à mais significativa metodologia aplicada no Laufes na sua fase de implantação: os módulos instrucionais.

A nosso ver, tais apagamentos sugerem uma ruptura da “fase experimental” do Laufes (1976-1980) com aquela que seria a sua fase oficial (de 1980 em diante). Em nosso entendimento, o afastamento das professoras Maria do Carmo M. Schneider e Janete M. Carvalho das atividades do Laufes contribuíram para que o ensino individualizado, representado principalmente pela abordagem por módulos, perdesse o protagonismo, como fora idealizado por seus criadores. Contudo, não queremos, com isso, afirmar que tal prática pedagógica tenha se extinguido no Laufes, mas, apenas que ela passou a compor, juntamente com outros processos formativos, o conjunto de atividades desenvolvidas nesse laboratório.

Por outro lado, se as marcas do ensino programado foram excluídas do texto do regimento, o desejo de se tornar um modelo de laboratório a ser replicado em outras universidades permaneceu vivo na redação daquela normatização do Laufes. No seu artigo 2º, a primeira meta do laboratório é descrita da seguinte forma:

Experimentar e criar um modelo mais próximo do ideal de Laboratório de Aprendizagem, com função efetiva e possível de ser replicada em outras localidades brasileiras, dentro das possibilidades reais existentes.

Outro objetivo mantido foi o de se tornar um centro de apoio a todas as unidades de ensino da Ufes. Entretanto, acrescentou-se ao público-alvo do laboratório outras “instituições, empresas e/ou organizações de caráter particular, municipal, estadual e federal” (ANEXO B). Em nossa visão, tal adendo foi inserido como forma de respaldar os serviços que já vinham sendo prestados pelo Laufes às diversas instituições externas à Ufes, como foi expresso nas narrativas das professoras.

Além dos pontos já destacados, gostaríamos de ressaltar a manutenção da meta de “[...] tornar-se um centro de desenvolvimento e divulgação de materiais instrucionais” (ANEXO B) que, em nossa perspectiva, é a única atribuição que, quarenta anos depois, se mantém consonante com a realidade das atividades do Laufes de hoje.

Por último, queremos realçar o caráter ambicioso da idealização do Laufes, já assinalado por nós em linhas anteriores, e que também está expresso no seu regimento. Em nossa opinião, isto fica bem evidenciado no artigo 3º do Capítulo II (ANEXO B), onde se projeta uma robusta estrutura para esse laboratório, conforme podemos observar no quadro abaixo:

Art. 3º - Integram a estrutura do Laufes:

- a – Um coordenador geral
- b – O Conselho Consultivo⁸⁰
- c – Uma coordenadoria de Planejamento
- d – Uma coordenadoria de Produção
- e – Uma Coordenadoria de Execução e Avaliação
- f – Secretaria
- g – Equipe de Técnicos operadores de equipamentos.

Fonte: Regimento do Laufes (ANEXO B).

Pelo que apuramos nas entrevistas e pela nossa vivência no Laufes, sabemos que essa estrutura, conforme planejada, de fato, nunca funcionou. Na fase de implantação do Laufes, embora a maioria dos quadros de coordenação estivessem ocupados e ativos (a coordenadoria geral ficou sob a responsabilidade do professor Richard André, a coordenadoria de Planejamento com a professora Maria do Carmo Schneider e a de Execução e Avaliação com a professora Janete Carvalho), não havia, até então, uma equipe técnica que pudesse atender a demanda exigida por esse setor, que, efetivamente, ainda estava sendo montado. Apenas o técnico Paulo Cezar Nascimento havia sido integrado ao Laufes para “desencaixotar os equipamentos”⁸¹ que tinham sido comprados. Em nosso entendimento, esses são vestígios de que, nessa etapa, os setores de produção de áudio e vídeo ainda estavam em estágio incipiente.

A partir de 1980, porém, quando o Laufes saiu da sua fase experimental, a situação se inverteu, conforme se pode constatar em uma publicação institucional da Ufes, de agosto de 1987, sete anos após a aprovação do seu regimento. Nesse livreto sobre o Centro Pedagógico⁸² da Ufes (ANEXO C), o Laufes é apresentado com uma estrutura composta somente pela coordenadoria-geral e pela equipe técnica. Todas as subcoordenadorias, assim como o conselho consultivo e secretaria haviam “desaparecido”. Aliás, há nessa publicação um evidente destaque aos setores técnicos de produção audiovisual, o que nos sugere que, menos de uma década depois de sua criação, o Laufes se efetivou, na prática, como um laboratório predominantemente de produção de materiais audiovisuais, voltados para os processos formativos desenvolvidos no Centro

⁸⁰ Segundo o Regimento do Laufes (ANEXO B), o Conselho Consultivo seria constituído por um representante de cada uma das habilitações do curso de Pedagogia.

⁸¹ Conforme os depoimentos dos técnicos, muitos equipamentos ainda estavam sem uso, à espera de pessoal capacitado para montá-los.

⁸² Publicação da Reitoria da Ufes – gestão 1984/1988, sobre o Centro Pedagógico da Ufes, 1987.

Pedagógico e na Ufes. A aspiração de se tornar um centro de pesquisas, direcionado para os procedimentos na área de ensino, bem como as atividades de elaboração de cursos e programas de aperfeiçoamento docente, já exercidas na sua fase experimental, deixaram de fazer parte do seu escopo como laboratório de aprendizagem.

2.2.5 Outros narradores docentes

Para fecharmos esse tópico, que privilegia as narrativas docentes, achamos por bem trazer os registros com falas de dois professores que ocuparam o cargo da direção do Centro Pedagógico na década de 1980: Rita de Cássia de Rezende Dias (1980-1984) e Carlos Coutinho Batalha (1984-1988). Em entrevistas gravadas para a realização de um vídeo comemorativo dos 30 anos do Centro de Educação, na época ainda denominado Centro Pedagógico, esses docentes falaram brevemente sobre o Laufes. Embora curtos, consideramos que esses testemunhos enriquecem a trama da pesquisa que estamos compondo.

Começamos com a narrativa da professora Rita de Cássia R. Dias, a última diretora do CP a ser nomeada pelo Presidente da República, ainda durante a Ditadura Militar:

O Laufes, que estava iniciando, nós aprovamos o estatuto, demos uma estrutura a ele... Aí criamos o estatuto e logo depois eu saí. Porque a função do Laufes, no meu entender, na época, era dar suporte ao professor, né, como a ideia foi copiada, inclusive, de universidades que nós tínhamos vindo, eu e o professor Manoel [Ceciliano Salles de Almeida], dos EUA, de Houston, que nós estudamos lá, e o professor [de Houston] tinha toda essa parafernália, naquela época ... nos anos 1970, de televisão etc. E ele [o Laufes] seria para dar [suporte] a toda universidade, não só ao Centro Pedagógico. Essa era a proposta [...] era dar um suporte pedagógico à área de ensino toda, não só do CP, como às outras [...] Era para ser uma coisa muito grande e não restrito ao Centro Pedagógico (30 ANOS do Centro de Educação, 2005).

A seguir, reproduzimos a narrativa de Carlos Coutinho Batalha, primeiro coordenador do Laufes depois da aprovação do seu regimento pelo Conselho Departamental do CP. Após a sua gestão no Laufes (1980-1984), o professor Batalha se tornaria o primeiro diretor eleito, de forma direta, pelo conjunto dos segmentos acadêmicos do Centro Pedagógico, mandato que exerceu entre junho de 1984 e janeiro de 1988.

O Laufes, ele tinha um projeto sensacional. Acho que foi criado pela professora Rita [Rezende Dias]. A professora Rita, ela criou o Laufes e me convidou para ser o coordenador. E aquilo era o que nós chamávamos de... o que, hoje, se chama de

Educação a Distância, né, lógico, em um modelo mais simplificado, era o Laufes, com a finalidade de atender toda a área acadêmica da Universidade Federal [do ES], através de projetos que se faziam, dentro do próprio Laufes ou em outros departamentos da universidade. E aí... toda uma mecânica tecnológica com recursos didáticos, montados lá mesmo ou montados pelos professores, e com uma assessoria de professores e de técnicos administrativos que eu não posso me esquecer deles, que era o Cezar [Paulo Cezar Nascimento], o Toninho [Antonio Carlos de Oliveira Neves], o [Hildomar Hoffmann] Bucher, né, o [Benedito M.] Rosemberg, então, eram pessoas ótimas que trabalhavam conosco. E desenvolviam, faziam projetos atendendo aos pedidos dos departamentos vários da universidade (30 ANOS do Centro de Educação, 2005).

Sobre esses dois depoimentos, gostaríamos de destacar algumas passagens que reforçam a construção da narrativa deste trabalho. Primeiro, a referência da professora Rita Dias sobre o Laufes ser uma ideia “importada” da Universidade de Houston, matéria que viemos sustentando desde o início desta pesquisa. Segundo, a visão dessa ex-diretora do CP de que o Laufes “era para ser uma coisa muito grande e não restrita ao CP” também vai ao encontro de outra proposição nossa de que o projeto do Laboratório era um plano bastante ambicioso, mas que não teve a devida continuidade no seu desenho original, tanto por razões políticas quanto financeiras.

Em um trecho de sua narrativa o professor Batalha associa o trabalho do Laufes à Educação a Distância – correlação igualmente feita pela professora Schneider – realçando, também, o alcance da assessoria do Laufes aos demais setores da Ufes e não somente ao CP. Com relação ao fato desse professor atribuir a criação do Laufes à professora Rita Dias, compreendemos que esse equívoco se deve à circunstância do laboratório ter sido oficialmente instalado – com aprovação do seu regimento pelo Conselho Departamental do CP – na gestão dessa professora como diretora do centro. No seu breve testemunho, Batalha também faz questão de mencionar os nomes de todos os técnicos com quem trabalhou no período em que esteve à frente da coordenação do Laufes. Os técnicos, aliás, serão os próximos narradores a nos auxiliar no enredo desta trama.

2.3 A VOZ DOS TÉCNICOS

2.3.1 Desencaixotando o Laufes: o início do setor de produção

Como já dissemos, o Plano do Laufes previa um setor técnico constituído por quatro seções de produção: televisão, gravação (áudio), artes gráficas e fotografia. Obedecendo à meta de criação

de um laboratório concebido para atender toda a Universidade Federal do Espírito Santo, o projeto pressupunha uma equipe numerosa, formada por doze técnicos, sendo um coordenador, dois assistentes, um produtor de TV, dois operadores de câmera, um técnico em gravação, um técnico de manutenção, um técnico de desenho e dois datilógrafos (ANEXO A).

Apesar do cronograma projetar o início da montagem desses espaços para o primeiro semestre de 1977, o primeiro técnico só foi contratado em 1978. Paulo Cezar Nascimento foi convidado pelo professor Richard Andre para ajudar a “desencaixotar” e montar os equipamentos que tinham sido adquiridos para o Laufes. A motivação do convite do professor Richard a Nascimento foi a relação de proximidade entre ambos. Vejamos, nas palavras do próprio Paulo Cezar, como ele (re)produz esse tempo passado:

Eu estava namorando com a irmã da mulher do Richard [...] e por isso ele me conhecia. E desde sempre, na minha vida, eu fui uma pessoa muito dinâmica e dedicada. Eu sempre fui um cara [sic] que sempre soube fazer tudo o que você imaginar. Desde cortar um cabelo, lavar louça, fazer “uma eletricidade”, pintura, qualquer coisa, qualquer coisa que você imaginar, eu sempre fiz, porque minha vida foi assim, desde pequeno, fazendo trabalhos. Eu gostava muito de cinema. Então, para eu ir ao cinema, eu tinha que arrumar dinheiro. Como é que eu ia arrumar dinheiro? Só com subemprego. Então, eu aprendi a fazer tudo... Como eu era um cara [sic] que tem uma capacidade, uma facilidade muito grande de fazer trabalhos manuais, esse cara americano [o professor Richard Andre], ele chegou aqui e ele ficou, assim, fascinado pela quantidade de coisas que eu era capaz de fazer [...] (NASCIMENTO, Paulo Cezar, 2020).

O dinamismo e a criatividade de Paulo Cezar em “fazer trabalhos” diversos impressionaram o professor americano que já estava coordenando o Laufes, na época, em fase de implantação. Apesar de ter conhecimento na área tecnológica, Richard Andre precisava de alguém para começar a operacionalizar a área técnica prevista no projeto e viu em Cezar um sujeito potencialmente capacitado para encarar esse desafio:

E ele [Richard] falou: você não quer me ajudar a montar o laboratório? Porque essa parte de som está lá... tem que montar as coisas, está tudo nas caixas e eu não sei como fazer. Eu falei.... ah... eu já conhecia um pouco de ‘som’. Eu tinha um padrinho meu que trabalhava na Rádio Capixaba, eu já estava começando a ver como que eram as rádios... e eu falei ah... legal! E eu fui para lá. Tinha um monte de caixas para montar, eu montei aqueles “negócios tudinho”[sic].

Tinha que fazer uma sala acústica, eu fui fazer a sala. Eu fiz ela toda [...] com serrote, martelo, prego... e montei... uma cabine acústica [...]. Montei os equipamentos e, a partir dali, tinha uma biblioteca no laboratório, que, depois de tudo aquilo estar montado, leva um tempo ocioso muito grande, assim... produção... acontecerem coisas, os alunos chegarem, tinha retroprojektor, tinha aquele negócio que bota na parede... transparência, retroprojetores e projetores de slides, álbum seriado. Tinha umas cabines que você botava um projetor e ela fazia uma retroprojeção... tinha o escambau a quatro ali... Rapaz, eu estava igual a pinto no lixo! E aí eu comecei a estudar, estudar... e eu não queria mais comer, não queria mais beber água, eu não saía mais de lá! Eu ficava igual a um desesperado, querendo aprender aquele mundo, porque a informação, na época, era muito escassa, muito precária, em relação aos equipamentos, que eram todos importados... e eu fiquei doido, ali dentro, querendo saber, buscando informação, buscando livros na biblioteca... trazia livros da biblioteca, ficava lendo no laboratório e vendo como é que montava, como sequenciava... [...] (NASCIMENTO, Paulo Cezar, 2020).

Apesar do gosto pelo cinema e pela fotografia e de se aventurar em qualquer coisa que lhe interessasse, a maior afinidade de Paulo Cezar estava relacionada a “som”. A paixão pelo trabalho com áudio, peças para rádio e montagens de trilhas sonoras, no entanto, só foi descoberta quando ele se integrou ao Laufes. Em vários momentos de suas narrativas, Cezar evidencia o quanto o Laufes foi determinante para a sua vida profissional – hoje consolidada como sócio proprietário de uma reconhecida produtora de áudio da capital capixaba. Tal fato pode ser constatado logo na abertura de seu testemunho oral:

Eu vou te falar uma coisa que abriria a nossa conversa sobre o Laufes. Eu estou aqui [na produtora] hoje, graças ao Laufes. Ele é que foi o ponto de partida para a minha vida profissional. Isso em 1978, quando eu fui convidado, para ir para o laboratório para montar um sistema de som – que estava tudo nas caixas – que tinham chegado, que Richard me chamou e, a partir dali, começou uma loucura, na minha vida, que nunca mais parou... E eu não sabia, até então, da minha paixão pelo som... sabia que eu gostava, isso desde sempre, mas nunca como se eu pudesse ser um profissional e sim como se eu pudesse ser um cara [sic] que... pô, eu tinha meus discos, eu botava um disco de vez em quando, tirava fotografia... eu tinha uma máquina, tirava uma foto, fazia uma festinha e botava um som... gravar talvez alguma coisa... eu não sei, mas como um amador, nunca um profissional. A partir daquele ponto, minha vida mudou completamente... Assim, eu descobri que a grande coisa que eu gostava na minha vida

e que podia ser a minha profissão. Foi muito bom, eu nunca mais parei [...] (NASCIMENTO, Paulo Cezar, 2020).

Quando chegou ao Laufes, Paulo Cezar Nascimento encontrou um grande desafio: colocar em atividade toda a parafernália de equipamentos que estava ainda nas caixas e guardada nas dependências do laboratório. Ter que “se virar” não foi problema para esse sujeito que já estava habituado a “futucar” tudo. Nos chama a atenção, entretanto, uma condição que apareceu de forma recorrente nas narrativas de Nascimento: a liberdade de ação que lhe foi dada pela coordenação do Laufes e mesmo pela direção do Centro Pedagógico para operacionalizar aquela missão.

[...] a Ufes e o laboratório me permitiram liberdade, independência para fazer o que eu quisesse, futucar o que eu quisesse [...] E eu, algumas vezes, eu podia fazer uma ligação errada e queimar [um equipamento]... e ninguém ia falar para mim... pô, você destruiu o negócio... Só que eu não destruí, eu amplifiquei tudo. Botei tudo para funcionar! Tudo para se integrar [...] Isso tudo sob a coordenação do Richard e ele dava liberdade total para fazer[...] (NASCIMENTO, Paulo Cezar, 2020).

A nosso ver, essa espécie de “carta branca”, conferida ao servidor recém-chegado para montar o setor técnico do Laufes, está relacionada com a dificuldade inerente a muitos professores da época em lidar com aparatos técnicos. Durante os mais de trinta anos de atuação no Laufes, nós mesmos vivenciamos a resistência de muitos docentes a utilizar a tecnologia em suas atividades, uma espécie de “medo” dos equipamentos, principalmente os eletrônicos. Nas narrativas das professoras também percebemos esses indícios, como expressa Maria do Carmo Schneider em uma de suas falas: “[...] Equipamentos não era comigo [...]”. Também nos parece sugestivo o fato de que as professoras tenham desenvolvido cursos em módulos exclusivamente escritos. Havia, porém, exceções. Não eram todos os equipamentos que eram ‘evitados’ e nem todos os professores a fazê-lo. Diversos docentes, de diferentes áreas, se serviram do Laufes para produzir materiais formativos e desenvolver práticas de ensino-aprendizagem. Profissionais que queriam desenvolver novas metodologias, para além da tradicional técnica das aulas expositivas, usando as novas tecnologias da época.

Entre os primeiros equipamentos montados por Paulo Cezar estavam os aparelhos de retroprojeção de slides, utilizados nos processos de autoaprendizagem, como aqueles que o

professor Manoelito aprendera a usar em Houston. No Laufes, esses artefatos ficavam em cabines individuais, onde o aluno estudava sozinho por meio de módulos audiovisuais. De acordo com Nascimento:

[...] Essas cabines, elas acompanhavam... eram uns estojinhos de slides e tinha uma fita cassete. A fita cassete era colocada num gravador cassete comum, separado. Tinha uns fones de ouvido, que eram até grandes... você botava o fone no ouvido, dava um 'play' e ia passando os slides. Você ia avançando com a mão. Na medida que o cara [sic] estava contando o negócio [sic] você avançava mais um [slide]... e vinha seguindo aquilo ali. Aí, essa parte didática, eu não sei como que seria a instrução para ver [...] pega módulo um, módulo dois e módulo três, até chegar e que tipo de conteúdo eles estavam vendo, mas existia sim. Era essa dinâmica aí. Tinha os gravadores cassetes [de áudio], tinha os projetores de slides e tinha essa cabine de retroprojeção. E você ouvia com fones porque tinha outras cabines ao lado, para não atrapalhar né? [...] (NASCIMENTO, Paulo Cezar, 2020).

Segundo o técnico Paulo Cezar, existiam no Laufes cerca de quinze cabines individuais para esse tipo de atividade, que, na sua visão, não eram muito frequentadas:

[...] Até onde eu vi, não era muito usado porque era... eu acho que era auto estudo. Você tinha que ir para lá, você mesmo botava e você mesmo fazia. Só que eu acho que os alunos não se interessavam tanto. Ia aquele cara lá [...] eu dava aqueles módulos para ele e o cara [sic] ficava ouvindo aquilo ali e, eu acho... não tenho certeza não, acho que cada curso da Ufes tinha os seus módulos de autoaprendizado. Então, você fazia o quê? Você está na Engenharia, você leva o seu bloco de slides com sua fita cassete e vai para lá ouvir. Mas não ia muita gente não... porque era uma coisa individual, o cara [sic] tinha que fazer [...] Minha parte se restringia à questão técnica, de botar o cara [sic] para ouvir... o que ele estava ouvindo, eu nem sabia o que era ... né, aquele módulo. Alguns módulos que tinham lá, eu assistia de curiosidade. Ah, o que é isso aí? Então tinha que ficar testando, vendo como é que funcionava, ouvia alguns conteúdos e... era bem legal (NASCIMENTO, Paulo Cezar, 2020).

Além dos equipamentos para autoaprendizagem, o Laufes contava, também, com uma série de outros dispositivos tecnológicos, voltados para o processo de ensino-aprendizagem e produção de materiais educativos. Entre eles, os retroprojetores, os álbuns seriados, os projetores de slides, os projetores de livros (episcópios) e os audiovisores. Esses equipamentos ficavam sob

a guarda do Laufes e disponíveis para empréstimo a professores e alunos. Essa, aliás, era a função inicial de Paulo Cezar no Laufes, como ele próprio rememora:

Basicamente, eu tinha que aprender o funcionamento do material para emprestar e pegar de volta. Cada material que tinha lá, eu tinha que conhecer o equipamento, dar manutenção no equipamento, deixar ele funcionando todo direitinho, emprestar para os alunos, levar até a sala de aula, eles tinham que assinar uma ficha que estavam pegando emprestado, faziam as atividades, devolviam... Então, o laboratório tinha que ficar aberto para emprestar o equipamento. Todos equipamentos, não só slides, álbum seriado, seja o que fosse, o aluno podia pegar emprestado, levar para a sala de aula e depois, devolviam o material [...] Minha responsabilidade era essa: emprestar o equipamento, pegar o equipamento de volta e manter eles funcionando. Dava um defeito? Ia arrumar um jeito de consertar. Queimou uma lâmpada? Repor a lâmpada, fazer um pedido lá no almoxarifado, deixar lâmpadas reservas de 'stand by' lá para, quando queimar... se deu algum problema... essa era a minha função básica (NASCIMENTO, Paulo Cezar, 2020).

Entretanto, pelas narrativas do primeiro técnico do Laufes, o seu temperamento expansivo o levou a extrapolar as suas funções técnicas para, por iniciativa própria, promover a integração do Laufes com os estudantes da universidade capixaba. Segundo Cezar, o Laufes, até então, parecia um “laboratório fantasma”:

[...]Até então, [o Laufes] era um laboratório fantasma! Não tinha ninguém lá dentro! [...] tinha as cabines, tinha os equipamentos, tinha umas coisas, mas... então tinha que atrair as pessoas. E por eu ser um cara [sic] também, comunicativo, ah... eu atraía as pessoas... sabe? [...] Comecei a conhecer as pessoas do Diretório Acadêmico. Porque elas tinham algumas necessidades ali, de alunos, né, de querer fazer, de inovar... e o laboratório, ele foi aberto para toda a Ufes, nessa época. [O curso de] Educação Física, o pessoal da Engenharia, quem quisesse fazer algum trabalho que envolvesse audiovisual podia ir para lá. E as pessoas iam, para ver o que podiam fazer [...] (NASCIMENTO, Paulo Cezar, 2020).

O tema da inovação, recorrente nas narrativas de todos os professores entrevistados, também aparece com frequência no testemunho do técnico Paulo Cezar Nascimento. Naquela época, as novas tecnologias eram de difícil acesso, pois, como fora mencionado por ele, os equipamentos eram importados e caros, o que restringia o domínio do seu uso a poucas pessoas. Na Ufes, o

Laboratório de Aprendizagem foi o primeiro setor a possuir equipamentos audiovisuais para fins formativos, o que tornava esse espaço muito valorizado para quem quisesse trabalhar com produção de mídias de áudio e vídeo. Nós mesmos, quando começamos a cursar Comunicação Social, só fomos ter nosso primeiro contato com câmeras de vídeo no próprio Laufes. Criado em 1974, o Curso de Comunicação da Ufes só adquiriu a sua primeira câmera portátil – uma Betamax – em meados da década de 1980. Durante um bom tempo, essa foi a única câmera de vídeo disponibilizada pelo curso e – disso nos lembramos bem – éramos dos poucos estudantes do curso que sabiam operá-la, o que nos conferia certo privilégio no seu uso. Vejamos como Paulo Cezar (re)trata, pela via da memória, a sua experiência com as novas tecnologias da época:

[...] Era alguma coisa nova que estava chegando. Por mais que a gente ache que isso seja arcaico hoje, mas, na época era ... uma novidade! De você pegar um projetor Kodak, que eles eram equipamentos muito caros, de manutenção muito cara e... usar aquela tecnologia de projeção, de fazer as pessoas acompanharem aquilo ali, ter uma sequência de como se fosse... um cinema, um filme, que você mesmo projetasse, que você mesmo pudesse ver [...] selecionar o conteúdo, então, era muito sofisticado, até. Uma coisa muito inovadora. Tudo, né? Porque a educação era, até então, era muito restrita a quadro e giz. E as pessoas falavam muito: quadro e giz não é tudo. Os alunos precisam de um outro tipo de estímulo, que é para poder se aprofundar mais no conhecimento, estímulos outros, externos, tecnológicos, para poder desenvolver a sua capacidade e até o gosto pelas coisas... e ver a matéria de outro jeito. Então, era bastante inovador para a Pedagogia, [para] o curso de Pedagogia, né? Porque são professores que vão trabalhar com professores, que vão instruir professores (NASCIMENTO, Paulo Cezar, 2020).

Como já foi antecipado no Capítulo I, a inovação tecnológica projetada pelo Laufes condicionou o seu funcionamento à capacidade de obter recursos. Nas narrativas de Paulo Cezar, o aspecto financeiro é apontado como principal limitador para a atuação do Laufes. Com efeito, o arcabouço tecnológico de um laboratório que trabalha com produção audiovisual depende de recursos, tanto para a sua manutenção quanto para a sua atualização. Quando o Laufes foi implantado, a indústria dos meios eletrônicos audiovisuais estava em franco desenvolvimento, ocasionando, já naquela época, uma rápida obsolescência desses aparelhos. Os equipamentos de TV adquiridos para o Laboratório, por exemplo, possuíam o formato de fita magnética U-Matic, o mesmo padrão utilizado pelas emissoras de TV durante a década de

1970. Entretanto, o tempo em que esses aparelhos ficaram encaixotados foi suficiente para torná-los ultrapassados em relação àqueles que estavam chegando no mercado, no início dos anos 1980 (o formato Betacam). Em suas narrativas, Paulo Cezar destaca os problemas provenientes do trabalho com as tecnologias no Laufes:

[...] Só que nos esbarrávamos em alguns problemas que eram o seguinte: primeiro, você trabalhar com tecnologia, você tem que trabalhar com o aperfeiçoamento da tecnologia, tudo vai mudando. Você tem que ter uma capacidade, uma velocidade de troca de equipamentos, de troca de tecnologias... porque vai defasando equipamento... É equipamento que quebra, que vem e já não é mais compatível com aquele aí... [...] e eles começam a não ser tão mais performáticos como seriam, em princípio, ou para que eles foram projetados... e aí, enfrenta, realmente, muita dificuldade [...] (NASCIMENTO, Paulo Cezar, 2020).

[...] porque ficou tanto tempo encaixotado, esse material, [...] ficou tanto tempo guardado, que ele foi se defasando sem que as pessoas percebessem. Quando desencaixotou e botaram para funcionar, já parecia mesmo monstruoso, porque era um negócio assim... estava muito antigo aquilo... em relação às coisas que estavam chegando. Os projetores que tinham eram aqueles retos, projetores de slides laterais, antiquados demais, já chegaram [existiam] projetores de slide Ektagraphic B2, muito sofisticados, então aquilo já estava sendo, já ia ser abandonado em pouco tempo, por isso que durou pouquíssimo tempo. Como a parte de som e de montagem... chegaram equipamentos novos, que já nem eram mais compatíveis com aqueles que estavam lá e começou a produzir, a fazer produções próprias e a TV [setor de produção de vídeo] chegou com outra ideia... aquilo tudo foi meio que abandonado. Já viram que a tecnologia Educacional tinha dado um salto... (NASCIMENTO, Paulo Cezar, 2020).

As dificuldades enfrentadas no Laufes, porém, na visão de Paulo Cezar, não se restringiam somente aos aspectos da manutenção e provimento do aparato tecnológico. A estrutura física e de pessoal também ficou aquém do ambicioso plano original de montagem de um laboratório para atender toda a demanda de tecnologia educacional da Ufes.

[...] O limitador central foi limitação a financeira. Ele [o Laufes] sempre trabalhou dentro de condições precárias. Estrutura precária, espaço físico precário. Você tinha que se restringir àquele espaço físico só... e na época que houve mais demanda é a época que se produzia e se criavam muitos “gaps”, muitos buracos. E aí, quem não está sendo bem atendido nessa hora,

ia reclamar: ‘... cara [sic], eu vou lá e o troço não funciona...’, porque se aumentasse um pouquinho mais a demanda do que ele já era capaz de produzir... você ia gerar insatisfação e as insatisfações iam gerar reclamações, mas o diretor [do centro] sabia, os coordenadores sabiam que não era possível, porque você podia fazer um projeto para o MEC, o projeto era ‘capado’ lá. O projeto custava xis dólares e aí quando vinha... ah... eu aproveito 30%. Com 30% você consegue o quê? [...] Isso eu vi várias vezes acontecendo. Listas que foram feitas, lista de equipamentos, maravilhosas, que foram consultadas por especialistas, foram consultadas pessoas para dar um suporte técnico para fazer projetos... mas o projeto sem continuidade, ele fica sempre pela metade. E [o Laufes] funcionou sempre às custas da boa vontade das pessoas que se dedicavam ali (NASCIMENTO, Paulo Cezar, 2020).

A reiterada dificuldade da Ufes em obter recursos financeiros do MEC que, obviamente, também repercutia no Centro Pedagógico e no Laufes, levou o segundo coordenador do laboratório, o professor Carlos Coutinho Batalha,⁸³ a buscar alternativas para a sobrevivência desse espaço e ajudar no custeio do Centro. Para tanto, ele instituiu um sistema de cobrança para qualquer órgão externo ao Centro Pedagógico que buscasse os serviços do Laufes. Em entrevista para a produção de um documentário sobre os trinta anos do Centro de Educação, Batalha rememorou essa iniciativa:

Eu me recordo que, na época, era diretor da Fundação Ceciliano [Abel de Almeida – FCAA], é... o professor⁸⁴... ai meu Deus, vai me falhar a memória agora... e que ele estranhou muito o fato de eu ter dado uma resposta a ele – ele como diretor da Fundação – que nos pediu [...] para que o Laboratório de Aprendizagem fizesse um serviço para a FCAA atender o curso de Engenharia. E eu disse assim: olha, nós vamos fazer o serviço... esse serviço será muito bem executado, mas nós vamos cobrar pelo serviço, uma vez que toda atividade que a Fundação Ceciliano faz para o Centro Pedagógico, ela cobra. Então, isso foi uma revolução [...] o reitor esteve lá, o [Rômulo Augusto] Penina [...] e discutiu essa nova... modalidade né, de uma assessoria da gestão Centro Pedagógico [...] da professora Rita [de Cássia Rezende Dias], estar cobrando da FCAA serviços. E aí, se multiplicou um pensamento em que a Fundação Ceciliano passou a exercer essa função... de [o centro] repassar serviços para a fundação e creditar à fundação alguns recursos que vieram a ser utilizados posteriormente para pequenas obras, para a compra de livros para a biblioteca do Centro Pedagógico.... Então, essa iniciativa acabou dando resultados positivos para o Centro Pedagógico. Essa é uma passagem que eu não esqueço (30 ANOS do Centro de Educação da Ufes, 2005).

⁸³ Carlos Coutinho Batalha, coordenador do Laufes entre agosto de 1980 a junho de 1984, Diretor do Centro Pedagógico no período de junho de 1984 a janeiro de 1988 e Vice-Reitor da Ufes de janeiro de 1988 a janeiro de 1992.

⁸⁴ Referência ao professor Enildo Carvalhinho, ex-professor da Ufes e ex-diretor da FCAA.

Segundo Paulo Cezar Nascimento, quando estava na coordenação do laboratório, o professor Batalha procurou viabilizar uma forma para o Laufes ser atendido em algumas de suas necessidades materiais básicas, como a reposição de lâmpadas de retroprojetores, iluminadores e projetores de slides, a compra de fitas de vídeo e outros insumos. De acordo com ele, em seus anos iniciais, o Laufes fora bancado com dinheiro que vinha diretamente do MEC, por meio de um convênio com o chamado PADES.⁸⁵ Esse convênio teria financiado não só a parte material do Laufes, como também o salário do seu primeiro coordenador, o professor Richard Andre. Quando esse convênio se encerrou, o Laufes passou a ser mantido com verba específica para o Centro Pedagógico. A consequência dessa mudança foi a imediata perda de autonomia do laboratório, que passou a depender e a disputar os recursos do Centro. Conforme lembrou Nascimento em suas narrativas, o próprio professor Richard teria se desligado do Laufes (e da própria Ufes) por conta do término desse convênio. É importante observar, também, que, nessa época, o professor Salles de Almeida já não estava mais na reitoria, o que deixava o Laufes sem o seu mentor e “padrinho” político. Ao mesmo tempo em que perdia recursos e prestígio, o Laufes viu sua demanda aumentar, gradativamente, à medida em que ia sendo “descoberto” pelos demais centros da Ufes. Vejamos como Nascimento narra essa fase de transformações sofridas pelo Laufes:

O que aconteceu foi muito interessante, essa parte administrativa, porque, quando os outros cursos foram descobrindo [o Laufes], [o curso de] Comunicação, o Centro de Artes, [o curso] de Educação Física, o Centro Tecnológico, eles passaram a utilizar muito. Só que [o custeio da] manutenção era do Centro Pedagógico. O Centro Pedagógico [é] que era responsável por comprar equipamentos, [que] tinha que dar manutenção, [...] o técnico era de lá, tudo era de lá... e toda a universidade usava. Então, cada departamento que entrava em contato com o Laufes, se apaixonava e já queria fazer [...] Só que não tinha recurso de manutenção, nem tempo... [...] os projetos... eles levavam muito tempo. Para você fazer um projeto de TV, você tem que fazer um roteiro, tem que fazer filmagem, tem que fazer edição.. Então, cada projeto desse demora um tempo e eu só tinha capacidade para fazer um por um. Então, [o Laufes] era uma estrutura que tinha que pagar, que tinha que manter... e a verba foi escasseando, porque o primeiro projeto que levou o laboratório a criar e se manter durante dois anos... o convênio com o PADES acabou, não foi renovado. E aí, a universidade teve que absorver [...] eu lembro que o Richard [André] falava, que ele [o convênio] era direto do MEC,

⁸⁵ Infelizmente não encontramos nenhuma outra informação a respeito desse convênio.

era o MEC que bancava. Então era uma verba específica que vinha para cá... tranquilo. Podia comprar, podia fazer... Quando virou [verba] da Ufes, aí era administração da Ufes, era administração do Centro Pedagógico, aí já tinha dificuldades para comprar material para comprar equipamento, para manutenção (NASCIMENTO, Paulo Cezar, 2020).

Em suas reminiscências, Nascimento também faz referência às medidas tomadas por Carlos Coutinho Batalha para tentar arrecadar recursos para a manutenção das despesas do Laufes:

[...] eu me lembro que [Carlos Coutinho] Batalha, quando ele chegou para ser o coordenador, ele falou, ‘rapaz, nós temos que fazer uma coisa, nós temos que mudar esse negócio. Primeiro: o Centro que vier usar [o Laufes], ele vai pagar, ou seja, vai ter uma transferência de verba do Centro de Artes para o Centro Pedagógico. Do Centro Tecnológico para o Centro Pedagógico. Por quê? Porque, já que eles estão usando’ ... então ele foi criar essa dinâmica do cara assinar um papel, ele [Batalha] já tinha feito um acordo com outro diretor e o diretor chegava e autorizava o uso daquela verba. Eram verbas que eu diria assim, simbólicas, mas que disciplinavam o uso [...] era verba muito pequena [...] mas criou uma espécie de ó... agora o laboratório tem autonomia para poder comprar uma lâmpada, para poder comprar um pequeno equipamento que ele precisar, ele não depende de fazer um projeto para o MEC e aprovar, fazer licitação... Só que... não funciona bem assim também. As coisas não são assim... você vai lá e paga... não. O Serviço Público tem um monte de burocracia... aí eu falo, ‘... mas eu sou aluno! Eu quero fazer! Isso aí é da universidade, é público, então eu não tenho que pagar!’ (NASCIMENTO, Paulo Cezar, 2020).

Então, gerou, também, um monte de conversinhas paralelas, assim, em relação à utilização prática [...] o laboratório, ele virou... eu não tenho certeza, junto com a Fundação Ceciliano Abel de Almeida, ele virou uma espécie de uma empresa [...] e... administrado pela Fundação Ceciliano Abel de Almeida [...] Então a FCAA faria a gestão do laboratório, até para vender para outras entidades. Vamos imaginar que a Findes⁸⁶ precisasse fazer um audiovisual, que uma empresa privada precisasse fazer um filme, ia lá, então a ideia era essa, capitalizar o laboratório através de outros convênios (NASCIMENTO, Paulo Cezar, 2020).

⁸⁶ Findes: Federação das Indústrias do Espírito Santo.

A nosso ver, em que pesem as dificuldades financeiras e materiais e o reduzido quadro de técnicos, o Laufes acabou se tornando um polo de utilização da tecnologia educacional no desenvolvimento de atividades formativas na Ufes. A princípio, essas práticas se centravam na assessoria e aplicação de cursos de formação e aperfeiçoamento em métodos de ensino com foco no ensino programado – os chamados módulos instrucionais. A prática do microensino, destacada nas narrativas do professor Manoelito, também teve sua vez no espaço daquele laboratório. Na lembrança de Paulo Cezar Nascimento, porém, as tais salas especiais não eram usadas com muita frequência. Em suas narrativas, Nascimento também relata que, ao contrário do que sugere o testemunho de Salles de Almeida, essas atividades ainda não eram gravadas, pois, naquele momento, não havia pessoal técnico capacitado para fazê-lo:

[...] Tinha aquele vidro grande e os professores ficavam do lado de cá [...] era um vidro espelhado, que, você de lá não vê, mas você vê a dinâmica que estava acontecendo lá dentro. E não eram ainda gravadas [as aulas], porque não existiam [operadores de] câmeras. Então, os professores assistiam essa aula e depois eles conversavam sobre como que foi a dinâmica, onde corrige, onde que não corrige, essas coisas assim. Mas eu lembro dessas salas sim, funcionando. Uma era na sala de TV. Tinha mais umas duas ou três que tinha esse mesmo espelho. Não eram muito usadas, mas aconteciam algumas coisas lá. E era exatamente isso aí (NASCIMENTO, Paulo Cezar, 2020).

Conforme relembra Nascimento, os técnicos de TV só chegaram no início dos anos 1980. Antes disso, embora os equipamentos de vídeo já existissem no Laufes, ainda não havia nenhum profissional com conhecimento técnico para montá-los e operá-los.

[...] Não tinha equipamento montado, existia a ideia. Existiam até duas câmeras lá. Duas câmeras grandes. Existia até equipamento de U-Matic lá, mas eles não conversavam entre si, porque não tinha uma ilha de edição. Veio a câmera, veio [sic] as duas gravadoras, veio [sic] vários vídeos cassete U-Matic grandes, que ficariam em cada uma dessas salas para reprodução. Tinha o de gravação e tinha o de reprodução. E essas salas [de microensino] é que faziam esse tipo de trabalho, mas ele [o equipamento] só foi começar a montar depois que chegou a equipe técnica de televisão do Laufes. Só que, aí, ele já mudou o destino né, ele já não foi muito feito para esse imediatismo, já era mais para produção mesmo. Para produzir materiais e não só para ter aula (NASCIMENTO, Paulo Cezar, 2020).

Durante os primeiros anos em que atuou no Laufes, entre 1978 e 1980, além de montar o estúdio de produção de áudio, Nascimento organizou e administrou o sistema de empréstimos de equipamentos e de uso das cabines de autoaprendizagem. As outras seções de produção previstas no plano do Laboratório de Aprendizagem (TV, fotografia e artes gráficas), porém, ainda não tinham sido implantadas, não havendo nem profissionais técnicos para essas áreas. Conforme o testemunho de Nascimento, foi apenas nesse curto período que o Laufes manteve ênfase no ensino individualizado. Quando o setor de produção de TV começou a funcionar, essas atividades começaram a perder força rapidamente, mudando “a cara” do Laufes. Em suas narrativas, Nascimento expressa a sua visão desse momento de transição do Laufes:

[...] foi muito rápido, porque tudo aconteceu de 78 até os anos 80, foram dois anos só, porque em 80 [o Laufes] já ganhou outro formato. A partir do momento em que a [seção de produção de] TV entrou lá em operação e [Benedito]Rosemberg e Toninho [Antonio Carlos Neves] chegaram, a coisa... todo aquele aparato que existia, de álbum seriado, de retroprojektor, ‘esses negócios’ já foram caindo muito, aqueles empréstimos de equipamentos... retroprojektor até persistiu muito tempo, mas as outras coisas eram substituídas... era melhor fazer um filme na TV, seria mais atraente do que voltar para as coisas que eram muito mecânicas, troço de madeira, aquelas cabines que você projetava lá [...] (NASCIMENTO, Paulo Cezar, 2020).

Pelo que conseguimos alcançar nas narrativas dos ex-técnicos, a inauguração do setor de vídeo do Laufes se estabeleceu entre 1981 e 1983, com a chegada quase simultânea dos profissionais de televisão Antonio Carlos de Oliveira Neves e Benedito Monteiro Rosemberg. Entretanto, antes de prosseguirmos com a trama de narrativas que trata das transformações provocadas no Laufes pela implantação do seu setor de produção de vídeo, façamos uma breve apresentação desses novos personagens mencionados por Nascimento.

2.3.2 O setor de vídeo entra em operação

Antonio Carlos de Oliveira Neves ou Toninho Neves, como era conhecido no meio cultural capixaba, ingressou no Laufes a convite do professor Carlos Batalha, na época coordenador do laboratório. Antes de integrar o Laufes, Toninho Neves já atuava na TV Educativa do Espírito Santo (TVE-ES), onde dirigia o departamento de criação da emissora. Com formação em cinema na Rússia, participou ativamente da cena cultural do Espírito Santo nas décadas de 1960

e 1970, montando e dirigindo peças de teatro, filmes, vídeos documentários e de ficção. Pouco tempo depois de ser chamado para trabalhar no setor de produção de TV do Laufes, Toninho Neves indicou ao então diretor do centro, Carlos Batalha, um colega da TVE, Benedito Monteiro Rosemberg, para ajudá-lo na montagem do estúdio de televisão desse laboratório. Nessa época, além da TV Educativa, Rosemberg também trabalhava como técnico na TV Vitória-ES, onde começou sua trajetória profissional, aos dezoito anos, como uma espécie de “faz tudo”. Em suas narrativas, Rosemberg relembra do colega, já falecido, e como a proximidade com Toninho Neves influenciou a sua ida para o Laufes:

Como você sabe, eu trabalhava na TV Educativa, como diretor de imagem. E foi na TV Educativa que eu conheci Toninho. Sem querer, nós descobrimos que torcíamos pelo mesmo time, o Botafogo (RJ)... aí ele se engraçou, achou que eu era o maior profissional do mundo só porque era botafoguense. Aí, criou-se uma amizade por causa de um time. E tudo que ele precisava na área de produção na TVE, ele me procurava. Ele era diretor de produção da TVE, ele tinha um núcleo lá dentro. Toda a produção da televisão passava por ele [...] Ele que escolhia o elenco, que escolhia a equipe... ou seja, ele era o diretor artístico [...] e, por conta disso, eu acabei fazendo todas as aberturas dos programas que ele produzia lá [...] Ele chegou a produzir uma série de Telecontos, uma minissérie de contos de autores capixabas. E as aberturas desses programas eram feitas por mim e mais uma série de pessoas lá que colaboraram. E isto eu acredito que tenha sido o fator para eu ter ido para a Ufes. Ele que me indicou lá na Ufes (ROSEMBERG, Benedito M., 2020).

A chegada desses dois profissionais de TV ao Laufes aconteceu entre 1981 e 1983, portanto, cerca de cinco anos após a vinda de Nascimento. Ali, eles encontraram a maioria dos equipamentos ainda nas caixas, aguardando por pessoal capacitado para colocá-los em operação. Até aquele momento, somente o estúdio de áudio funcionava, sob a condução de Nascimento. O ex-técnico responsável pelo setor de áudio do Laufes reconta como se deu essa importante mudança no laboratório, que, na sua visão, marcou a divisão do Laufes em dois setores de produção independentes:

Quando foi implantada a TV, quando Toninho e Rosemberg chegaram [...] agora tinha os técnicos com capacidade de produção [de vídeo]. O laboratório, ele deixaria de ser apenas aquela coisa de reprodução, passaria a ser algo de produção. Então, dividiu em duas partes. Um laboratório que já funcionava, de slide com som, e a parte de TV que era a parte realmente

de filmagem. Então, separou [...] A parte de TV tinha uma autonomia, umas necessidades, umas prioridades que eram da TV, [...] e a parte de áudio, que trabalhava com imagem de slides e som, também ficou fazendo suas produções [...] (NASCIMENTO, Paulo Cezar, 2020).

Antes de ingressar como técnico no Laufes, Benedito Monteiro Rosemberg já havia atuado em todas as emissoras de televisão do Espírito Santo. Começou como assistente na TV Vitória, passando pela TV Gazeta, TV Tribuna e TV Educativa, se especializando no trabalho com vinhetas e aberturas de programas. Quando se aposentou, exercia a função de designer televisual, sendo um dos pioneiros no Estado na área de computação gráfica. Ao relembrar como foi atraído para a profissão, Rosemberg une reminiscências da infância e da juventude para explicar o começo da sua história na televisão:

A [minha] história na televisão foi muito maluca. Eu era criança ainda, eu tinha, sei lá, uns nove a dez anos, e tinha um programa de auditório na TV Vitória. E a gente ia muito no estúdio, lá. Era um programa de auditório que uma mulher que apresentava. Lembrei o nome: “Encontro com a Priminha”. Aí, um dia, eu estava saindo do estúdio, eu vi uma porta e a metade era vidro para cima. Eu botei a cara naquele vidro e olhei lá para dentro e vi aquele monte de equipamento. Na época, tinha telecine⁸⁷ na TV Vitória, era filme. Os programas eram via Embratel,⁸⁸ mas os filmes eram exibidos no telecine local. Aí eu vi aquele rolo de filme rodando, aquele monte de coisas, monte de luz [sic] acesas, piscando... eu fiquei encantado com aquilo. [...] Aí um dia, eu tinha o quê? Dezesete anos, eu falei: ‘pai, eu estou precisando fazer alguma coisa’. Ele falou: ‘o que você quer, meu filho?’ Eu falei: ‘eu não sei’. Aí, sem querer ele falou: ‘ah.. eu conheço um cara [sic] que é diretor da TV Vitória. Vou ver se arrumo alguma coisa pra você lá’. Aí eu fui com ele lá e, sete anos depois, eu olhei aquela porta e era a mesma ainda. Lá dentro, tudo a mesma coisa. Aí papai conversou com Duarte Júnior, que era o diretor da televisão, na época. Eu lembro que o cara [sic] falou assim: ‘quantos anos tem o seu filho?’ ‘Dezesete’. ‘Mas eu não posso contratar menor de idade’. Mas papai falou: ‘não tem como deixar ele aprendendo não?’ Aí o cara [sic] falou: ‘posso ver isso aí, mas a gente dá um jeito dele ganhar uma graninha por fora aí, pra ele não ficar aqui de graça’. Aí, tive a sorte de encontrar um camarada que era uma fera lá dentro. Depois, esse cara [sic] foi

⁸⁷ Telecine é um equipamento que transforma imagens de filmes de cinema ou slides em sinais elétricos, para transmissão por TV.

⁸⁸ Sigla da Empresa Brasileira de Telecomunicações, estatal criada em 1965, responsável pelas transmissões via satélite no Brasil. Foi privatizada em 1998, no governo de Fernando Henrique Cardoso.

ser professor na Ufes [...] Quando ele saiu ele falou assim: ‘estou indo embora, mas estou deixando alguém do meu naipe aqui’. Aquilo me fez crescer... e ele era o bambambã de lá. Aí eu fui crescendo na televisão. Fiz telecine, aprendi câmara, trabalhei com [Gerson] Camata.⁸⁹ Eu era câmara de estúdio de Camata quando ele apresentava o jornal. Eu e o irmão dele, o Osmar. Conheci a nata da televisão! (ROSEMBERG, Benedito M., 2020).

Apesar de ter sólida experiência em televisão, Rosemberg relembra ter ficado apreensivo diante do desafio de trabalhar em um laboratório de uma universidade:

Eu acredito que tenha sido em 1983 que eu entrei lá [no Laufes]. E fiquei, assim, assustado né? Porque era um mundo novo... Na televisão, eu já sabia o que eu ia fazer... Eu chegava lá de manhã, eu sabia o que ia fazer. Na Ufes, no primeiro dia, eu falei: ‘e agora, bicho? E aí, mané? O que vai acontecer aqui?’. Era um monte de equipamentos... Equipamentos dentro de caixas, alguns, ainda. Aqueles VTs [videoteipes] U-Matic, que tinha uns maiores que gravavam e outros só [para] reprodução (ROSEMBERG, Benedito M., 2020).

Rosemberg não se recorda das atividades de microensino ou de autoaprendizagem no Centro Pedagógico, o que corrobora com a narrativa de Nascimento de que tais práticas duraram pouco tempo no Laufes. Sua narrativa também reforça a fala do professor Manoelito a respeito do redirecionamento das funções originais do laboratório no sentido de atender a demanda do curso de Comunicação da Ufes, que passara a desenvolver as suas aulas práticas no Laufes. Vejamos nos testemunhos dos próprios narradores como eles se remetem a esse momento de inflexão do Laufes:

E quando eu cheguei eu criei tudo isso [as salas especiais de microensino] e pedi duas câmeras para filmar e nós recebemos o melhor equipamento que tinha. Mas tinha sido criado o [curso de] jornalismo. Aí as nossas câmeras foram usadas melhor para jornalismo... (ALMEIDA, Manoel Ceciliano Salles de, 2019).

[...] de imediato, nós não produzíamos nada, porque, num primeiro momento, o laboratório atendia ao curso de Comunicação. Os professores chegavam lá, [e] falavam: ‘assim funciona

⁸⁹ Gerson Camata (1941-2018) foi um político capixaba com extensa carreira na vida pública. Foi Deputado Estadual, Deputado Federal, Governador e Senador pelo Estado do Espírito Santo. Começou na profissão de radialista, apresentando programas em emissoras de rádio e TV capixabas na década de 1960.

a produção e o jornal [de televisão] é feito assim...’ e você dava cobertura para aquilo que já tinha sido pré-determinado (ROSEMBERG, Benedito M., 2020).

Ao examinarmos as memórias de Nascimento sobre como se deu a aproximação do curso de Comunicação com o Laufes, notamos, mais uma vez, como as relações de personalidade precediam as relações acadêmico-institucionais na Ufes dos anos 1980. Segundo o ex-técnico da Ufes, o início da interação daquele curso com o Laufes ocorreu por meio de uma iniciativa informal do professor Arlindo Castro,⁹⁰ que soube da existência do Laufes e quis levar os seus alunos para conhecerem e praticarem suas atividades formativas em um estúdio de áudio “de verdade”:

Eu acho que isso [a demanda do curso de Comunicação] começou, [com] o Arlindo Castro. Ele era músico também e ele dava aula no curso de Comunicação... e ele achava que era importante os alunos de jornalismo, principalmente, poderem chegar numa rádio, antes de ir para o mercado, pelo menos abrir o microfone e falar alguma coisa. E um dia, informalmente, Arlindo me procurou. Ele [...] queria trazer os alunos [para o Laufes], para poder ver como é que é, entrar [...] [em] um laboratório [...] ‘fazer’ um microfone... Eu falei: ‘aqui não tem problema, tranquilo. É só chegar, a gente [...] comunica para o pessoal da direção do centro, da coordenação, não tem problema, nós temos espaço para fazer’ [...]. Então ele levou uma turma e teve uma repercussão muito legal. O pessoal adorou poder entrar dentro de uma rádio, uma cabine de rádio lá na Ufes. E aí, [...] veio Hésio [Pessali]⁹¹... aí começou a vir um monte de professores lá [...] para lá, para fazer uma prática. Então, os alunos começaram a desenvolver roteiros, começaram a desenvolver programas e fazer programa de rádio para o curso de Comunicação [...] (NASCIMENTO, Paulo Cezar, 2020).

Então, aí tinha uma demanda, eram muitas aulas que tinham, Jornalismo... E aí o pessoal de Publicidade também veio, então [...] o curso de Comunicação usou, assim, durante anos, e com uma intensidade muito grande, porque todas as aulas práticas eram dadas lá e o professor, depois das aulas iniciais, eles nem iam mais lá, porque os alunos iam desenvolver o projeto e apresentar depois. Então, [seja] fazendo um documentário, [...] uma rádio revista, [...] um

⁹⁰ Arlindo Castro Filho foi professor do curso de Comunicação Social da Ufes (1982-1997). Disponível em: <<https://issuu.com/noentanto/docs/noentanto56>>. Acesso em: 31 de jul. 2020.

⁹¹ Hésio Pessali foi professor do curso de Comunicação Social da Ufes (1978-1993). Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4742084Y9&tokenCaptchar=03AGdBq27LP0ow23OWm7nzRTJxPEI4XekS9>>. Acesso em: 18 de ago. 2020.

programa jornalístico [...] [ou] uma campanha publicitária [...], iam fazendo lá no laboratório. Então as aulas foram transferidas para lá. As aulas práticas a partir do 4º, 5º período dos alunos, aí começaram a fazer propagandas [...] (NASCIMENTO, Paulo Cezar, 2020).

Em seu testemunho, Rosemberg também se remete à época em que conheceu o professor Arlindo Castro, que, segundo ele, queria fazer trabalhos que se chocavam com as limitações técnicas do Laufes:

Um momento muito bom daquele laboratório foi quando eu conheci o professor Arlindo Castro, um cara [sic] com uma cabeça muito avançada para a época. Ele tinha umas ideias interessantes, mas o laboratório não dava suporte para o que ele queria. Aí, a gente brigava muito por isso... (risos). Ele era amigo do Hans Donner.⁹² Ele tinha uma fita... sempre que chegava uma turma nova, ele fazia questão de mostrar essa fita para os alunos para provar que ele de fato conhecia o Hans[...] Mas ele tentava, no seu trabalho, [...] com os alunos lá naquele estúdio, fazer algo parecido (com o trabalho do Hans Donner), mas a gente esbarrava naquele problema [nas limitações técnicas dos equipamentos]... (ROSEMBERG, Benedito M., 2020).

Como já foi exposto, desde o início de sua implantação, o Laufes sofreu com limitações diversas como o reduzido quadro de pessoal e as constantes dificuldades de manutenção e atualização do aparato técnico, ocasionadas, principalmente, pela descontinuidade do convênio com o Pades, que o financiava. Contudo, a despeito dessas limitações, o Laufes foi se reinventando, em grande parte, pela disposição dos seus integrantes em “fazer a coisa funcionar”, conforme emerge na narrativa de Nascimento:

Na verdade, eu acho que existia até muita vontade, muito interesse. E ele se esbarrava exatamente nisso aí. Esbarrava em condições... questões técnicas, em questão de pessoal, em questão financeira. Isso era muito, muito fácil de perceber. Por quê? Porque [o Laufes] era muito pequeno para tanta coisa que se propunha... e a estrutura do laboratório, ela nunca cresceu, ela nunca foi proporcionalmente aumentando à medida que viessem demandas [...] E aí, cada pessoa que trabalhou lá, e aí isso que eu acho foi uma coisa sempre fantástica, foi muito envolvido emocionalmente e pessoalmente com o laboratório. Então não era uma pessoa

⁹² Hans Donner, nascido na Alemanha e naturalizado brasileiro, designer gráfico reconhecido dentro e fora do Brasil por seu trabalho de programação visual na TV Globo, do Rio de Janeiro.

que ia lá só trabalhar.. ‘ah, vim aqui só para trabalhar...’ Cada um dava o máximo de si para fazer aquele troço funcionar. Só que, dentro de uma estrutura [insuficiente] ... que eu acho que os próprios coordenadores reconheciam (NASCIMENTO, Paulo Cezar, 2020).

O envolvimento pessoal, mencionado por Nascimento, também aparece no relato de Rosemberg quando lembra das iniciativas individuais dos técnicos, no sentido de compensar as dificuldades institucionais do Centro Pedagógico em prover a manutenção dos equipamentos do Laufes.

Não existia uma manutenção [...] Compraram aquilo ali [os equipamentos] e largaram lá e pronto. Quantas vezes eu e Toninho [Neves] levamos técnicos da TVE lá para ajeitar alguma coisa. Aquelas duas câmeras começaram a ter problema e [...] eu [mesmo] cheguei a levar lá [...] engenheiro da TVE, duas vezes.. e ele ia lá sem cobrar nada, mais pelo prazer de estar contribuindo e tal [...] (ROSEMBERG, Benedito M., 2020).

Além do envolvimento pessoal dos técnicos com o Laboratório de Aprendizagem da Ufes, outro aspecto que se destaca nas narrativas desses sujeitos é o reconhecimento pela oportunidade de crescimento profissional proporcionada pelo laboratório.

Eu aprendi muita coisa também lá [no Laufes]. Eu passei muita informação, mas também aprendi muito com aquele pessoal. Eu tinha muita prática na Televisão. Eu não tinha muita teoria. Então, muita coisa, ouvindo os alunos e os professores eu peguei um embasamento legal também. Foi uma troca legal... (ROSEMBERG, Benedito M., 2020).

O laboratório, para mim, foi um grande laboratório de vida! De aprender, de poder criar, de fazer as coisas... quando eu cheguei no mercado [de produção de áudio] eu estava realmente muito preparado. Primeiro, com as dificuldades que se apresentavam lá [no Laufes] para a gente, você tinha que se virar [...] eu nunca me acomodei... Quando eu cheguei aqui fora, que eles foram exigir, eu já estava vacinado, já sabia como é que era, já conhecia os caminhos, as dificuldades que eram, então.... o Laufes foi, para mim, ... eu vou agradecer sempre! A oportunidade que o Richard me deu, que todos os coordenadores... sou amigo deles até hoje, gosto muito de todos que passaram, diretores de centro, todos... gostei muito de todos eles, me trataram sempre muito bem, desde Regina Magalhães, que foi quando eu entrei lá, Manoelito [que] era o reitor, todos os diretores que foram passando, sempre fui muito bem... me deram

muita liberdade para aprender, para fazer, para executar e deu muito certo... para mim foi muito bom... (NASCIMENTO, Paulo Cezar, 2020).

Apesar de emergirem de forma potente nas narrativas dos técnicos, o reconhecimento e a gratidão pelo crescimento profissional proporcionados pelo trabalho no Laufes não foram suficientes para manter esses profissionais na universidade capixaba. Tanto Nascimento quanto Rosenberg se desligaram da Ufes na década de 1990, na esteira do Programa de Demissões Voluntárias (PDV), implementado pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso, que adotou uma política de desvalorização do servidor público federal, deixando-o seis anos sem reajuste salarial (1995-2001). O descontentamento com a política de arrocho salarial, a falta de perspectiva profissional, combinadas com motivações particulares, levaram ambos a deixarem o Laufes, reduzindo ainda mais o poder de atuação do laboratório. Rosenberg, que já tinha um cargo na TV Educativa do Estado, foi obrigado a optar por um dos seus vínculos no setor público. Entre a Ufes e a emissora estadual, escolheu permanecer na TVE, que lhe oferecia melhores condições de trabalho, incluído o aspecto salarial. Nascimento, que já fazia trabalhos externos à Ufes, foi cada vez mais sendo atraído para o setor privado, o que o levou a criar uma microempresa de produção de áudio. O sucesso dessa empresa criou um dilema para esse sujeito que foi um dos responsáveis por dar vida ao Laufes. Observemos, na voz do próprio técnico, como ele narra o seu processo de saída do Laboratório de Aprendizagem, no ano de 1995:

Com certeza eu dei muito à Ufes, eu me dediquei muito, mas em compensação também recebi muito. Foi uma troca muito boa. Não troca financeira. Isso aí, na Ufes, eu nunca tive. Eu entrei lá com nível médio, saí como nível médio. Eu fiz o curso superior de Comunicação, lá dentro da Ufes. Meu diploma [...] sequer foi reconhecido [para efeito de progressão funcional], um processo complexo que, na época em que eu tentei...na universidade... não rolou [...]

Eu, ainda trabalhando lá [na Ufes], eu desenvolvia outras atividades fora do Laufes, fora meu horário, [...] E eu fui criando uma dinâmica fora da Ufes de um tipo de trabalho e sendo conhecido no mercado externo [...] Então, estava muito acostumado a trabalhar lá dentro, com uma dinâmica e fui conhecendo um outro mercado, com outra dinâmica, e o mercado foi me absorvendo cada vez mais [...] e as pessoas foram gostando e eu resolvi, então, que eu poderia abrir uma empresa para poder atender as atividades paralelas. [...] a empresa começou a funcionar e eu vi que a minha dedicação à universidade, o tempo que eu botava lá e o valor que eu recebia era completamente diferente do que recebia aqui fora [...] e o salário não

compensava. E a empresa foi dando certo aqui e [...] chegou uma hora em que era incompatível. Ou eu ficava lá [na Ufes] ou eu ficava aqui. O meu horário lá ficou caro demais para mim... e aí o que eu fiz? Veio um PDV, um plano de demissão voluntária, e eu falei: eu vou aproveitar essa oportunidade para me capitalizar e reforçar a minha empresa e vou acreditar no mercado lá fora. Então, a partir dali, depois que eu pedi demissão, entrei no PDV, organizei as coisas aqui [...] e funcionou bem... (NASCIMENTO, Paulo Cezar, 2020).

2.3.3 O início de nossa história no Laufes

Como já assinalamos, nossa primeira experiência com o Laufes se deu na qualidade de estudante do curso de Comunicação Social/Jornalismo, em meados dos anos 1980. Nessa época, também trabalhávamos na Ufes como agente administrativo, na antiga Sub-Reitoria Acadêmica. É bom que se diga que o nosso interesse pelo curso de Comunicação se deveu, em grande parte, à nossa paixão pela produção de imagem, mais especificamente pela fotografia, atividade que já exercíamos de modo informal como fotógrafo autônomo. Portanto, quando “experimentamos” o Laufes pela primeira vez, na condição de graduando de jornalismo, houve uma identificação imediata. As aulas práticas de Teledifusão e Telejornalismo, ministradas no estúdio de TV desse laboratório, nos permitiram ampliar o nosso conhecimento da produção da imagem estática (fotografia) para a produção da imagem em movimento (vídeo). Nossa afinidade com o trabalho audiovisual nos aproximou, não só do espaço do Laufes, como também dos técnicos que ali exerciam o seu ofício. Em 1987, já graduados, fomos indicados à direção do Centro Pedagógico por esses mesmos técnicos e futuros colegas, para que requisitasse a nossa transferência para esse laboratório.

Com efeito, durante os primeiros anos em que estivemos atuando no Laufes, fomos testemunhas, *in loco*, de que as aulas práticas do curso de Comunicação estiveram entre as principais atividades ali desenvolvidas. A razão disso provinha do fato de que esse curso não possuía um laboratório próprio para suas atividades formativas, o que só foi acontecer em meados da década de 1990.

Como reforço às narrativas dos técnicos (inclusive a nossa), uma publicação institucional do Centro Pedagógico da Ufes de 1987 (ANEXO C), já relacionava o atendimento às disciplinas

do curso de Comunicação como uma das importantes práticas produzidas no Laufes. Para uma melhor compreensão, descrevemos, a seguir, parte desse documento:

As principais atividades desenvolvidas pelo Laufes, através de seus setores são:

Setor de vídeo:

- Gravações: microensino, disciplinas do curso de Comunicação, entrevistas, seminários, projetos especiais, documentários.
- Edições e reedições.
- Reproduções: filmes educativos, documentários, entrevistas.

Setor de Áudio:

- Gravações e sonorizações.
- Montagens de audiovisuais.

Setor Gráfico:

- Confecção de cartazes e transparências.

Setor de Empréstimo:

- Retroprojetores, projetores de slides, gravadores, projetores de 16mm, álbuns seriados e equipamentos de videocassete.

Fonte: Publicação da Reitoria da Universidade Federal do Espírito Santo, 1987 (ANEXO C).

Ressalve-se, entretanto, que as informações contidas no documento indicado acima devem ser problematizadas e questionadas, pois, como sugere Bloch (2002), cumpre a nós, pesquisadores da história, desconfiar de nossas fontes e interrogá-las. Nesse sentido, ao examinarmos as atividades relacionadas, nos chama atenção a menção à gravação da prática do microensino em um documento que data de 1987. Entre os entrevistados- narradores, apenas Nascimento se reporta a essa prática no Laufes, assim mesmo, situando-a em um curto período de dois a três anos, aproximadamente. Rosemberg, que integrou o Laufes em 1983 e cuja função no

laboratório era, justamente, a execução de gravações em vídeo, não se recorda de ter presenciado tal prática naquele espaço. Nós próprios, que iniciamos no Laufes no mesmo ano da edição desse documento, também não nos lembramos de ter participado de qualquer gravação desse tipo de atividade formativa. Todos esses indícios reforçam o nosso entendimento de que a referência a essa prática, nessa publicação, é equivocada e não condiz com a realidade daquele momento do Laufes. Também nos causa estranheza a alusão à existência de um Setor Gráfico no laboratório, dado que, em nenhum momento da pesquisa, houve qualquer evidência que comprovasse a efetivação desse setor, que, ao que nos parece, ficou restrito ao texto do Plano do Laufes.

Por outro lado, baseados em nossa vivência nesse laboratório, concordamos que as demais atividades elencadas foram, de fato, exercidas ou apoiadas pelo Laufes. Aliás, gostaríamos de ressaltar que a fixação de tais atividades como atribuições do Laufes, em nossa visão, confirmam a nossa tese de rompimento desse laboratório com a intenção inicial do seu projeto em se tornar um centro de pesquisas e experimentações do processo de ensino-aprendizagem, marcando-o, exclusivamente, como um espaço de apoio às atividades formativas.

A nosso ver, outras informações constantes nessa publicação concorrem para afirmar essa tese. Logo no primeiro parágrafo desse impresso, por exemplo, o Laufes é definido como “[...] um órgão complementar do Centro Pedagógico [...] com a finalidade básica de apoiar as unidades de ensino da Ufes” (ANEXO C). Em seguida, o texto do livreto apresenta um resumo de suas atividades e do seu público-alvo:

O Laboratório abrange os setores de Produção Gráfica, Áudio, Vídeo e empréstimo de equipamentos utilizados na produção de material de apoio didático ao corpo docente e discente da Ufes. Na área do ensino, atende às aulas práticas do curso de Comunicação Social, principalmente as de rádio e televisão, Pedagogia e demais licenciaturas da Ufes. Na prestação de serviços à comunidade, realiza gravação e edição de programas, sonorização de eventos, empréstimo de equipamento e outros (ANEXO C).

Na descrição acima, o Laufes é caracterizado como um órgão de apoio ao ensino, de produção de materiais didáticos e, eventualmente, prestador de serviços à comunidade. Em nenhum momento há qualquer referência à produção de pesquisa ou desenvolvimento de atividades formativas, como os cursos de aperfeiçoamento que eram ministrados no seu período inaugural. Ainda nos reportando a essa publicação, gostaríamos de expressar o nosso entendimento de que o Laufes só possuiu, de fato, dois setores de produção em sua história: o Setor de Áudio e o

Setor de Vídeo. Os setores fotográfico e de artes gráficas, conforme projetados nos documentos prescritivos desse laboratório, em nossa visão, não existiram como unidades de produção, mas apenas como atividades desempenhadas de forma esporádica, sem técnicos específicos para isso.

Com relação ao empréstimo de equipamentos, o que testemunhamos (e vivenciamos) é que os próprios técnicos de produção acabavam por assumir esses encargos. Dessa forma, tanto os técnicos de vídeo quanto o de áudio, além de fazer gravações e edições, também acumulavam a função de efetuar empréstimos de videocassetes, gravadores, televisores, projetores de slides, retroprojetores etc., cujo trabalho era compartilhado com a secretaria do laboratório, que também funcionava de modo precário, sem um servidor permanente.

Ressalte-se, também, que, no final da década de 1980 e início dos anos 1990 – a era de ouro das fitas de vídeo VHS –, o Laufes também manteve uma videoteca com produções próprias e cópias de filmes educativos, com empréstimos dessas fitas como materiais de apoio às atividades formativas. Com efeito, essa assessoria prestada pelo Laufes constituiu-se em um serviço bastante requisitado por docentes e discentes do Centro Pedagógico, numa época em que a internet ainda funcionava de modo muito incipiente e pouco acessível à comunidade acadêmica. Mais tarde, essa incumbência foi transferida para a Biblioteca Setorial do CP.⁹³

2.3.4 Laufes real versus Laufes regimental

Por fim, encerrando o recorte temporal proposto por este estudo, recorreremos a mais duas fontes escritas para nos ajudar a compreender a constituição do Laufes como espaço de apoio às atividades acadêmicas. Trata-se de duas diferentes propostas de regimento para o Laufes, realizadas em sequência, como veremos a seguir. Como já foi explicado anteriormente, não é nossa intenção proceder à análise dos documentos de modo detalhado, mas retirar, dessas fontes, alguns elementos que, no nosso entendimento, podem ajudar a explicar o passado do Laufes e a projetar caminhos futuros para esse espaço.

⁹³ Hoje, a Biblioteca Setorial do Centro de Educação leva o nome de Antonio Carlos de Oliveira Neves, uma homenagem póstuma do Centro de Educação da Ufes ao ex-técnico do Laufes, que também era escritor.

O primeiro texto, que chamaremos aqui de Proposta dos Técnicos (ANEXO D), foi finalizado em 1990 por esses profissionais, com o intuito de buscar uma adequação do regimento do Laufes àquilo que eles compreendiam como sua “realidade”. De acordo com Nascimento, o momento dessa iniciativa sucedeu uma época de intensos debates na Ufes em função da realização das primeiras eleições diretas para reitor, em 1987, o que teria influenciado os técnicos a acreditarem que poderiam ter sua voz amplificada na estrutura hierárquica da universidade. Conforme Borgo (1990, p. 46-47):

Por dois motivos, 1987 passa para a história da Ufes como o ano da abertura democrática. Primeiro, em função da aprovação das normas para eleição, instalação e funcionamento da assembleia estatuinte e, depois, em razão das eleições diretas para a escolha da lista de nomes para reitor, considerada pelas entidades representativas dos segmentos da comunidade universitária, Adufes, Afufes/Asufes e DCE, como uma conquista desta [...].

Na esteira desse clima de democratização da Ufes, os técnicos começaram um movimento interno com reuniões e discussões no Laufes acerca do trabalho desenvolvido pelo laboratório. Como resultado desses debates, esboçou-se um texto com as linhas gerais para um novo regimento.⁹⁴ Logo no prelúdio dessa proposta, os técnicos justificam as motivações para a elaboração desse projeto de alteração regimental e elencam uma série de discordâncias e insatisfações, acumuladas naqueles pouco mais dez anos de funcionamento do laboratório. A nosso ver, essa proposta nos traz importantes indícios do grande desacordo existente entre o que foi planejado e aprovado pelo Conselho Departamental do Centro Pedagógico – tal como está consubstanciado em seu Regimento de 1980 – e a realidade do dia a dia vivido pelos sujeitos que habitavam o Laufes até aquele momento.

Ao examinarmos a introdução desse documento, fica evidente o descontentamento do grupo de técnicos em relação aos problemas estruturais vivenciados naqueles primeiros anos de existência do Laufes. Entraves recorrentes, como a carência de recursos para a manutenção e compra de equipamentos, a ausência de uma secretaria para tratar dos assuntos administrativos e a falta de conhecimento dos coordenadores em relação ao trabalho desenvolvido pelos setores técnicos de produção (áudio e vídeo) encabeçam a lista de argumentos que embasam a proposta. Como poderia se esperar, há, também, nesse documento, uma referência à dessintonia do texto

⁹⁴ Na época de elaboração desse documento, compunham o quadro técnico do Laufes, além do autor deste texto, Antonio Carlos de Oliveira Neves, Benedito Monteiro Rosemberg, Paulo Cezar Nascimento, Maria José Silveira da Silva, Hildomar Hofmann Bucher. O coordenador nesse momento era o professor Roberto Claytam Schmittel Castro.

do Regimento do Laufes com o que efetivamente acontecia “no chão” desse laboratório: “[...] uma idealização que se mostrou arcaica em sua concepção inicial (os objetivos de vinte anos atrás deixaram de ser os mesmos dos tempos atuais e a própria concepção do que significa hoje Laboratório de Aprendizagem precisa ser refeita) [...]” (ANEXO D).

Além disso, em consonância com as narrativas dos técnicos produzidas para este estudo, também aparecem, no texto dessa proposta, queixas concernentes ao acúmulo e desvios de funções e à baixa remuneração dos servidores:

[...] funcionários com os mais baixos salários na área de jornalismo e radialismo executavam seu trabalho com desvios de função, pois se tornavam professores para os alunos do curso de Comunicação Social, que, inteiramente despreparados pelas tarefas exigidas no curso, procuravam o Laufes em busca de equipamentos indispensáveis e de apoio instrucional, exercendo, por outro lado, acúmulo de funções (cada funcionário executa diversas atividades, todas definidas por Lei específica como atividades independentes e profissionais: editor de VT, diretor de imagem, operador de câmera, produtor executivo, diretor de programa, roteirista, iluminador, operador de som, sonoplasta), sem que fossem remunerados como manda a Lei [...] (ANEXO D).

Com relação ao tema das distorções funcionais, cabe-nos, como ex-aluno do curso de Comunicação e usuário do Laufes nas aulas práticas de rádio e TV, atestar que nossa formação nessas disciplinas foi, de fato, em sua maior parte, orientada pelos técnicos do Laufes. Também convém testemunharmos que, mais tarde, na qualidade de técnico do Laufes, coube-nos assumir e executar a função de formador dos novos alunos de Comunicação na atividade de produção de vídeo. Outrossim, no que tange ao problema do acúmulo de funções, podemos ratificar a legitimidade dessa alegação, dado que, ainda (e principalmente) hoje, somos obrigados a exercer várias funções ao mesmo tempo, que não a de Diretor de Imagem, cargo que ocupamos na Ufes desde a década de 1990.

Outro aspecto que marca a argumentação dessa proposta diz respeito às improvisações e aos “jeitinhos” que os técnicos teriam sido obrigados a executar para compensar a precariedade de recursos financeiros e a morosidade da burocracia da administração da Ufes:

Durante anos, os funcionários foram obrigados a resolverem sozinhos determinados problemas, por falta de verba ou agilidade na reposição, comprando eles próprios algumas peças, sob o risco de terem o Laufes fechado, o que passou a ser uma norma funcional; equipamentos, tanto da Ufes, quanto de professores, foram consertados como simples cortesia e, igualmente se tornaram, com o tempo, mais uma atividade do Laufes (ANEXO D).

Em suas narrativas, Nascimento aborda essa questão destacando o comprometimento da equipe técnica com o Laufes:

[...] eu acho que houve uma integração tão grande entre as pessoas e... cada um comprou um pouco o laboratório como se fosse seu... Então, significa o seguinte: por 50 centavos, você poderia parar um equipamento que custava... vai lá... dez mil dólares, [porque] queimou um fusível! [...] Para fazer um processo para comprar um fusível de 50 centavos é uma loucura tão grande que é melhor você ir ali e comprar um fusível de 50 centavos, botar lá e botar para funcionar. [...] Só que, muitas vezes, extrapolava isso e como o técnico já conhecia bem o equipamento, tinha a capacidade de ir lá e mexer [...] você não precisa levar o equipamento para a manutenção e pagar caro [...] o laboratório não tinha verba para pagar aquilo ali. Então, cada um que podia, ia lá com o seu conhecimento, abria [o equipamento], identificava o problema, corrigia o problema do equipamento, fechava e continuava funcionando. Então, muitas vezes, a coordenação [do Laufes] ou a própria direção [do Centro] sequer chegou a saber que isso acontecia. Por quê? Porque não interessava, você sabia que não era má vontade, é que a burocracia... esbarrava ali na frente [...] (NASCIMENTO, Paulo Cezar, 2020).

Ao defender um novo regimento para o Laufes, os técnicos observam que muitos dos problemas estruturais desse laboratório – expostos nesse documento – acabavam gerando “[...] uma série de cobranças inadequadas e injustas, inclusive pelo desconhecimento das atividades inerentes às áreas de atuação do Laufes” (ANEXO D, p. 1).

Nascimento atribui a origem dessas cobranças a questões políticas ou ao desconhecimento dessas pessoas sobre a realidade do laboratório. Para ele, quem conhecia o Laufes sabia tanto do seu potencial quanto das suas limitações:

Todos os coordenadores e diretores de centro tinham o Laboratório de Aprendizagem [como] a menina dos olhos. Politicamente, quem não estava no poder, falava: “Ah! Isso aqui não serve para nada!” Mas você via que era apenas uma questão meramente política. Por isso que, quando esse cara chegava no poder, ele falava: “agora sim, vou poder transformar esse laboratório em algo realmente produtivo, em algo realmente bacana”. Então, todos os diretores [de centro] que passaram por lá, sempre viram o laboratório com uma possibilidade de desenvolvimento da educação por meio da tecnologia. Ninguém falou: “ah! Isso aí é uma

porcaria, que não serve para nada. Não! Mas essa conversa, a gente ouvia nos corredores. [...]Mas é porque eles não conheciam bem. [...]Muitas vezes você não tinha condições técnicas... mas [o Laufes] montou uma equipe de alta capacidade de produção, de conhecimento, de entendimento que, às vezes, não tinha tempo[...] primeiro, você não tinha um salário que te deixasse trabalhar só lá. Você tinha que trabalhar lá e tinha que trabalhar em outro lugar [...] O salário não era compatível com a qualidade dos profissionais que estavam lá. Os meios materiais não eram suficientemente avançados ou não acompanhavam as coisas, pelo menos em um nível mínimo para que desse para atender, então, gerava essa sensação que tinham pessoas lá que não produziam quanto o laboratório poderia dar em termos de potencial [...] (NASCIMENTO, Paulo Cezar, 2020).

Ao final do diagnóstico dos problemas estruturais do Laufes, os técnicos prescrevem, em sua proposta, a necessidade de uma “[...] definição clara [...]” de suas atribuições e reiteram a crítica ao descolamento do Regimento desse laboratório da realidade da Ufes da época. Nessa perspectiva, com o objetivo de corrigir todas as distorções especificadas, os técnicos do Laufes propõem, entre outras medidas, a extinção do cargo de coordenador-geral – que sempre fora ocupado por um docente, e cuja função passaria a ser acumulada pelo Diretor do Centro – e a criação da figura do assessor executivo, com muito menos atribuições que o coordenador. Entendemos que o objetivo dessa proposição era, justamente, o de esvaziar os poderes do coordenador e a sua respectiva ingerência nos setores de produção, considerada malvista pelos técnicos, pois, segundo a proposta, o coordenador vinha “[...] sendo sempre uma pessoa sem os conhecimentos específicos necessários para [...] coordenar e integrar as atividades desenvolvidas pelos Setores Técnicos” (ANEXO D).

Dentro do pacote de alterações sugerido pela proposta do novo regimento, os técnicos ainda recomendam as exclusões do Conselho Consultivo e do Setor de Apoio Pedagógico da estrutura organizacional do Laufes. Quanto ao primeiro, o texto argumenta que “[...] nos doze anos de existência do Laufes, o citado conselho pouco se reuniu e, ao que se sabe, quase nada efetivamente produziu, não por culpa dos seus elementos, mas por ter sido criado sem qualquer sentido prático”. Com relação à indicação de supressão do Setor de Apoio Pedagógico, a justificativa apresentada foi a ausência de sentido desse setor, visto que, “[...] todo projeto, seja da Ufes ou de qualquer setor educacional, deve contar, em sua formação, com pelo menos um professor orientador [...]” (ANEXO D).

Na conclusão de sua explanação, os técnicos resumem, em acordo com a “realidade efetiva” do Laufes, como deveria ser a disposição organizacional e funcional desse laboratório. Conforme a proposta, o Laufes, que passaria a se denominar Centro de Produção de Áudio e Vídeo (CPV), seria composto por somente três setores: o administrativo, o de produção e o setor técnico, com as seguintes atribuições:

a) Setor administrativo:

Responsável por tramites administrativos e todas as suas incumbências (triagem e agendamento de serviços, empréstimos de fitas e equipamentos, organização dos arquivos e da videoteca, recepção, secretaria, controle de material, etc.).

b) Setor de produção:

Responsável pela aprovação de todos os projetos a serem desenvolvidos, pela orientação que se fizer necessária aos roteiros e pela produção executiva dos trabalhos, como: locação, levantamento de custos de produção, aquisição de material humano e técnico, cronograma de gravação e relação de adereços de cena.

c) Setor técnico:

Responsável pelas gravações, edições e copiagem de fitas, sendo de sua exclusiva responsabilidade toda a orientação sobre compra de equipamentos, pareceres de qualidade técnica e estética. Cabe ao setor a decisão sobre condições de fitas e equipamentos, assim como a viabilidade de gravações, edições e copiagens (ANEXO D).

A nosso ver, a proposta dos técnicos nos traz pistas interessantes sobre como esses sujeitos compreendiam o seu espaço de trabalho, além de evidenciar tensões e insatisfações pertinentes à organização e funcionamento do Laufes. Há, nesse documento, um explícito questionamento quanto à figura do coordenador-geral que põe em xeque a efetividade de sua função no laboratório. Também sobressai, nesse texto, a percepção da divergência da concepção de Laboratório de Aprendizagem, expresso no Regimento do Laufes, com o que de fato se vivenciava naquele ambiente. Percepção, aliás, que também emergiu nas próprias narrativas dos técnicos, inclusive a nossa. Em nossa perspectiva, tanto o conteúdo da Proposta do Novo Regimento, feita pelos técnicos, quanto as suas narrativas, reforçam o entendimento de que o Laufes nunca se afirmou conforme planejado e idealizado. Esse fato, porém, por si só, não se

constitui em um aspecto negativo, dado que, como qualquer espaço de coletividade humana, o Laufes esteve (e está) permanentemente sujeito às contingências sociopolíticas e, conseqüentemente, às transformações provocadas por elas, seja para o bem ou para mal.

De forma resumida, o que os técnicos propunham é que o Laufes se assumisse oficialmente (e normativamente) como um laboratório (ou centro) de produção audiovisual de apoio às atividades acadêmicas, coisa que, na prática, já vinha acontecendo durante toda a década de 1980. Havia, também, subentendida nas entrelinhas desse documento, uma manifestação por mais autonomia dos técnicos desse laboratório, expressa na proposição de esvaziamento da função do coordenador geral. Mas não foi isso o que ocorreu. A proposta de constituição de um novo regimento para o Laufes, tal qual foi apresentada aqui, nunca foi levada ao Conselho Departamental do Centro Pedagógico, ficando circunscrita aos trâmites internos do Laufes. E o motivo para isso foi o peso reduzido dos técnicos-administrativos nas relações de poder estabelecidas no ambiente político das universidades. A proposta dos técnicos, tinha sido uma aposta muito alta e, obviamente, não foi encorajada pela coordenação do Laufes e muito menos pela direção do centro. Como alternativa, em 1991, foi elaborada, em conjunto com a coordenação, uma segunda versão, a que chamaremos de Proposta Final, bem mais branda em suas proposições de mudanças estruturais (PROPOSTA FINAL DE NOVO REGIMENTO PARA O LAUFES – ANEXO E). Nela, mantiveram-se todos os setores considerados pelos técnicos como ineficazes ou pouco efetivos: o Conselho Consultivo, o Setor de Apoio Pedagógico e Setor de Artes Gráficas e Fotografia. Além disso, também se conservou a figura do coordenador geral com praticamente as mesmas atribuições constantes no regimento de 1980. As duas modificações mais significativas dessa versão foram a extinção das duas metas mais ambiciosas contidas no seu regimento original. Primeiro, apagou-se, na íntegra, o ousado plano de “[...] experimentar e criar um modelo mais próximo do ideal de Laboratório, com função efetiva de ser reaplicada em outras localidades brasileiras [...]” (ANEXO B). Segundo, alterou-se a meta de “tornar-se um centro de pesquisas voltados para os procedimentos na área de ensino” (ANEXO B), para “tornar-se um centro de apoio às pesquisas voltadas para os procedimentos na área de ensino” (ANEXO E). Entretanto, até onde conseguimos pesquisar,⁹⁵ essa versão “moderada” para o regimento do Laufes, apesar de chegar a tramitar na Secretaria

⁹⁵ A partir de março de 2020, com a expansão da pandemia do Covid 19 no Brasil, a maioria das universidades interrompeu as suas atividades acadêmicas presenciais, o que limitou o acesso a bibliotecas, arquivos setoriais, etc., impedindo que fontes documentais fossem consultadas. Em nosso caso específico, não conseguimos mais ter acesso aos relatórios anuais do Centro de Educação

do Centro Pedagógico e departamentos, também não chegou a ser apreciada pelo Conselho Departamental, instância maior do CP. O último trâmite dessa proposta de que temos conhecimento foi a análise e parecer favorável do antigo Departamento de Fundamentos da Educação e Orientação Educacional (DFEOE). A nosso ver, a proposta de um novo regimento para o Laufes acabou ficando esquecida no limbo da burocracia do Centro Pedagógico, em função do desinteresse pelo seu andamento, principalmente dos técnicos, que não se viram representados por aquela versão substituta.

Entretanto, alguns anos mais tarde, em 1995, por ocasião da saída do então coordenador, o professor Roberto Claytam Schmittel Castro, a ideia dos técnicos sobre a inocuidade da figura do coordenador, tal como se apresentava no regimento do Laufes, acabou se impondo naturalmente. Depois da gestão de Schmittel Castro, o cargo de coordenador ficou vago e sem nenhuma indicação por parte da direção do centro. Em função disso, a equipe de servidores técnicos do Laufes decidiu eleger, informalmente, um representante para responder pelo setor. Na ocasião, fomos escolhidos pelo grupo como uma espécie de coordenador técnico pro-tempore. Logo depois, o então diretor do centro Alexandre Cesar Grandi Cid, endossou essa escolha, nos nomeando para o cargo de coordenador do Laufes, função que estamos exercendo até hoje.⁹⁶

Encerramos, pois, com este capítulo, o nosso esforço para atender, além do objetivo geral, os dois primeiros objetivos específicos desta pesquisa, conforme descritos na sua apresentação. Em cumprimento à exigência do nosso curso de mestrado profissional, passamos, agora, à apresentação do “produto aplicável” do nosso estudo.

⁹⁶ Estivemos oficialmente ocupando o cargo de chefia no Laufes, de 20/11/1995 até 25/02/2013.

3 PRODUTO

A Portaria Normativa do MEC/nº 17, de 28 de dezembro de 2009, que dispõe sobre os mestrados profissionais no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), determina, em seu parágrafo 3º, que o trabalho final dessa modalidade de curso poderá ser apresentado em diferentes formatos, tais como:

[...] dissertação, revisão sistemática e aprofundada da literatura, artigo, patente, registros de propriedade intelectual, projetos técnicos, publicações tecnológicas; desenvolvimento de aplicativos, de materiais didáticos e instrucionais e de produtos, processos e técnicas; produção de programas de mídia, editoria, composições, concertos, relatórios finais de pesquisa, softwares, estudos de caso, relatório técnico com regras de sigilo, manual de operação técnica, protocolo experimental ou de aplicação em serviços, proposta de intervenção em procedimentos clínicos ou de serviço pertinente, projeto de aplicação ou adequação tecnológica, protótipos para desenvolvimento ou produção de instrumentos, equipamentos e kits, projetos de inovação tecnológica, produção artística, sem prejuízo de outros formatos, de acordo com a natureza da área e a finalidade do curso, desde que previamente propostos e aprovados pela Capes (BRASIL, 2009).

No caso específico do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), programa ao qual está vinculado o nosso curso de mestrado profissional, exige-se, no artigo 13 de seu regimento,⁹⁷ além da dissertação final, “um produto aplicável nas práticas educacionais dos mestrandos”.

Observando tais exigências, quando iniciamos o curso, imaginamos apresentar um produto no formato audiovisual que pudesse ser utilizado como material instrucional na área de história da educação – um vídeo que relacionasse a história do processo de criação do Laufes com o pensamento educacional de sua época. Se tivéssemos optado por essa alternativa, estaríamos reforçando a concepção desse laboratório como um centro produtor de recursos educativos, tese que vimos defendendo durante todo o nosso trabalho.

Entretanto, ao nos aproximarmos do final deste estudo, cogitamos ultrapassar essa ideia e elaborar uma proposta de produto que fosse ao encontro de uma visão mais ampliada do papel do Laufes. Um produto que apontasse um caminho prospectivo para esse laboratório, para além

⁹⁷ Regimento PPGMPE. Disponível em:

<http://educacao.ufes.br/sites/educacao.ufes.br/files/field/anexo/regimento_ppgmpe_2018_final_novo.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.

de suas funções atuais de apoio aos processos educativos do CE. Um produto consonante com a nossa visão particular da potencialidade do Laufes no trabalho de produção de registros de memória de processos formativos e/ou institucionais do Centro de Educação e, mais que isso, que demonstrasse a viabilidade desse laboratório como um espaço repositório de memória dessa unidade acadêmica e da própria Ufes.

Dessa forma, definimos nosso produto no formato de programas de mídias audiovisuais cujo conteúdo são as narrativas de memórias de três dos cinco atores acadêmicos que colaboraram com esta pesquisa.

3.1. JUSTIFICATIVA DO PRODUTO

Como já foi abordado no capítulo que trata do referencial teórico, as narrativas de memórias – as chamadas reminiscências – expressam o modo como os sujeitos reconstituem o passado com base nas suas vivências e experiências, como dão sentido ao que foi vivido e, principalmente, como se identificam como sujeitos na sociedade. Ao narrar as suas memórias, os narradores atualizam o passado a partir do presente e se redefinem como ser-no-mundo.

Para Benjamin (1994), a função social da narrativa está na sua capacidade de transmitir e intercambiar experiências. Ele alerta, porém, que, a partir do crescente desenvolvimento da técnica ocasionado pelo crescimento industrial, as experiências começaram a perder o seu poder de comunicabilidade. “A arte de narrar [...]”, diz ele no ensaio *O narrador*, “[...] está em vias de extinção” (BENJAMIN, 1994, p. 197). De acordo com o pensador alemão, o mundo moderno ficou pobre em transmissão de experiências, porque perdeu o seu elo com a tradição, cuja existência se funda na memória, musa da narrativa.

O historiador francês Pierre Nora (1993) nos ensina que a consciência dessa ruptura da sociedade moderna com o passado, provocada pela “aceleração da história”, “[...] se confunde com o sentimento de uma memória esfacelada, mas onde o esfacelamento desperta ainda memória suficiente para que se possa colocar o problema da sua encarnação [...]”. Nesse sentido, ele explica o interesse pela criação de locais de memória: “[...] há locais de memória porque não há mais meios de memória” (NORA, 1993, p. 7)., Dentre os meios de memória extintos ou escasseados pela modernidade, as narrativas se configuram, seguramente, como o

exemplo mais relevante. E os locais de memória, a que se refere o historiador francês, são os arquivos, museus, centros etc., criados nos mais variados ambientes e instituições, com a finalidade de reunir os cacos da memória esfacelada pela revolução tecnológica.

Em nosso estudo, quando nos propusemos a trabalhar com narrativas de memória, privilegiando-as como fonte primária de pesquisa, nos preocupamos, ao máximo, em manter a sua integridade. Concordando com Benjamin (1994), compreendemos que a potência da narrativa está na sua capacidade de compartilhar as experiências vivenciadas pelo narrador. Ao contar as suas experiências (ou a dos outros), o narrador “[...] incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes” (BENJAMIN, 1994, p. 201). Assim, quando fabrica a sua narrativa, tramada nos domínios (ou “palácios”) de sua memória (SANTO AGOSTINHO, 1980), o narrador está a construir uma obra aberta, sujeita a participação do seu interlocutor. Ao mesmo tempo em que transmite suas experiências, ele permite ao ouvinte que dê continuidade à história, acrescentando-lhes suas próprias experiências.

Com o auxílio dos nossos interlocutores teóricos, também alcançamos que a narrativa, porque nascida da memória, não tem compromisso com a crítica (STEPHANOU; BASTOS, 2011) mas, ao contrário, como proclama Benjamin (1994, p. 203) metade de sua arte “[...] está em evitar explicações [...]”. Por outro lado, com a ajuda de Marc Bloch (2002), também aprendemos que a explicação dos fatos humanos constitui ofício próprio do historiador, cabendo a ele, não apenas descrevê-los, mas problematizá-los e criticá-los. Dentro do trabalho historiográfico, portanto, a memória cumpre o importante papel de ser uma de suas principais matérias-primas. Como bem assevera Jacques Le Goff (2013, p. 437): “a memória, na qual cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir ao presente e ao futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão humana”.

Ao elegermos as narrativas de memórias como principais fontes de nossa pesquisa, decidimos, de forma deliberada, reservar-lhes um espaço significativo no corpo do texto. Como já dissemos anteriormente, procedemos a gravação de todas as entrevistas em áudio⁹⁸ e/ou áudio e vídeo, sendo que grande parte dessas narrativas foram transcritas e inseridas no texto com o mínimo

⁹⁸ Inicialmente pretendíamos gravar em áudio e vídeo todas as entrevistas. Entretanto, devido às limitações geradas pela pandemia do Covid 19, as narrativas de dois entrevistados (Janete Magalhães Carvalho e Benedito Monteiro Rosemberg) foram gravadas apenas em áudio.

de edição, no intuito de manter o seu vigor original. Apesar desse cuidado, porém, compreendemos que, quando transcrita, a narrativa acaba por se desvitalizar, perdendo suas propriedades visuais e sonoras como os gestos, as expressões faciais e as entonações de voz dos narradores. A nosso ver, a grande vantagem do registro das narrativas por meio audiovisual é, justamente, o de conseguir conservar e transmitir essas informações ao ouvinte.

Sobre as linguagens escrita e audiovisual, José M. Moran (2011, p. 39) faz as seguintes ponderações que nos ajudam a compreender melhor suas particularidades:

A linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes perceptivas: solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo, enquanto a linguagem escrita desenvolve mais o rigor, a organização, a abstração e a análise lógica.

Cientes, portanto, da importância da conservação da memória para a transmissão de experiências, para a produção da história e para formação da identidade social de um indivíduo, uma coletividade/comunidade ou uma instituição e dos atributos inerentes aos meios audiovisuais para o seu registro, conservação e disseminação, definimos nosso “produto” de mestrado, com os seguintes objetivos:

3.2 OBJETIVOS DO PRODUTO

3.2.1 Objetivo geral

Apresentar um conjunto de vídeos como proposta-piloto para a produção de registros de memória para a construção de um acervo de memória audiovisual do Centro de Educação da Ufes.

3.2.2 Objetivos específicos

- a) Produzir um material de memória audiovisual sobre o processo de criação do Laboratório de aprendizagem da Ufes.

- b) Contribuir para a formação de um acervo de memória audiovisual formativa e institucional do Centro de Educação e da Ufes.
- c) Demonstrar a potencialidade do Laufes como centro produtor de registros de memória audiovisual do CE.

3.3 SOBRE O PRODUTO

O produto ora apresentado constitui um conjunto de três mídias audiovisuais reunindo os registros das narrativas de memória de atores acadêmicos que participaram do processo de criação, implantação e desenvolvimento do Laboratório de Aprendizagem da Ufes. Obedecendo ao mesmo critério estabelecido na dissertação, produzimos um vídeo para cada uma das três vozes contempladas pelo estudo: um vídeo com as narrativas do professor Manoel Ceciliano – idealizador do Laufes e reitor da Universidade Federal do Espírito Santo na época de sua implantação (voz dirigente); um vídeo com as narrativas da professora Maria do Carmo Schneider – uma das elaboradoras da proposta de implantação do Laufes (voz docente); e um vídeo com as narrativas de Paulo Cezar Nascimento, primeiro técnico desse laboratório e um dos responsáveis por sua instalação (voz dos técnicos).

Como são materiais concebidos para servirem de registros de memória, decidimos evitar, ao máximo, interferências na organização do seu conteúdo. Entretanto, algumas intervenções de edição – como mudanças de enquadramento, de ângulo e supressões de espaços entre as falas – se fizeram necessárias, com o objetivo de dar maior dinamismo aos vídeos. Com a intenção de introduzir o espectador aos assuntos tratados, também foram inseridos subtítulos antes de cada tema abordado pelos narradores.

Os tempos de duração de cada vídeo correspondem, proporcionalmente, ao tempo de rendimento de cada entrevista e ficaram finalizados da seguinte forma: professor Manoel Ceciliano Salles de Almeida (59min), professora Maria do Carmo Marino Schneider (22min) e Paulo Cezar Nascimento (49min). Observe-se, no entanto, que o vídeo com as narrativas do professor Manoel Ceciliano foi feito a partir de apenas uma das duas entrevistas produzidas para esta pesquisa, devido à exiguidade de tempo disponível para a conclusão deste curso de mestrado. Além de ser disponibilizados em suporte de mídias em DVD, entregues a cada

membro da banca julgadora deste trabalho, os vídeos poderão ser acessados no canal do Laufes CE, conforme os links abaixo:

FOTO 1 - Manoel Ceciliano Salles de Almeida



Link do vídeo: <https://youtu.be/yHFstWEzPIE>

FOTO 2 - Maria do Carmo Marino Schneider



Link do vídeo: https://youtu.be/_1TcDvKil_c

FOTO 3 - Paulo Cezar Nascimento

Link do vídeo: <https://youtu.be/gVmjm0wHNFM>

Por fim, queremos reiterar que, com a elaboração desses vídeos, esperamos contribuir para a construção da memória do Centro de Educação e, ao mesmo tempo, atender a um dos objetivos deste estudo de indicar caminhos futuros para o desenvolvimento das atividades do Laufes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por que e para que um laboratório de aprendizagem na Ufes, no final dos anos 1970? Desde o início, essa foi a indagação que nos guiou na história que nos propusemos a contar: o surgimento do Laufes como espaço formativo dentro da Universidade Federal do Espírito Santo. Partindo dessa questão-chave, tencionamos produzir uma narrativa compreensível dos anos iniciais desse laboratório: de como ele foi pensado, de como foi organizado pedagogicamente e como foi se transformando durante o transcurso de quase duas décadas.

Como na produção de um longa-metragem, para contar esta história, traçamos previamente, um roteiro. Seleccionamos nossas fontes, nossa metodologia e nosso referencial teórico. Antes de “rodar as cenas”, delimitamos o espaço-tempo da trama e definimos os atores-entrevistados, responsáveis pela ação-narrativa. Após dois anos neste “set” de pesquisa, intercalados de estudo e escrita, eis o trabalho finalizado! Esperamos que o resultado seja uma história que tenha inteligibilidade para o leitor-espectador. Neste epílogo, cabe-nos, agora, recapitular o percurso e apresentar nossas proposições para o futuro do Laufes.

Antes de tudo, queremos reafirmar a justificativa apresentada no preâmbulo deste texto de que, ao produzirmos a memória do Laufes, além de estarmos tratando de aspectos relativos aos modos de ensinar e aprender de um determinado período da Ufes, estamos, também, ajudando a retratar o pensamento e a cultura educacional de uma época.

Também ressaltamos a nossa escolha em dirigir os holofotes da pesquisa para o elenco de atores-narradores – professores e técnicos da Ufes – e suas respectivas narrativas de memórias. Como já foi dito, com esse procedimento, optamos, deliberadamente, por valorizar as vozes desses sujeitos na contação dessa história. Inspirados em Benjamin e Bloch, trouxemos, à cena principal, alguns atores acadêmicos que, via de regra, estariam relegados a papéis coadjuvantes – ou mesmo invisibilizados – como os servidores técnicos das universidades. Ao elegermos as vozes desses indivíduos como fontes primárias de nossa pesquisa, tencionamos afirmar o reconhecimento desses agentes como legítimos produtores de história.

Durante a nossa jornada de estudo, vimos que, no contexto local, o Laboratório de Aprendizagem nasceu dentro de uma Ufes recém-reestruturada pela Reforma Universitária de 1968 e de um Centro Pedagógico ainda iniciante, fruto dessa mesma reforma. No contexto

nacional, surgiu na esteira da política educacional do governo militar, de viés tecnicista, e sob forte influxo do paradigma de ensino superior norte-americano. Como vimos, os fios dessa urdidura partiram de diferentes e distantes pontos: da Universidade de Houston, da PUC-Rio e da própria Ufes, por ações de diversos personagens que se entrecruzaram para formar o seu enredo.

Com o intuito de facilitar o desenrolar dessa trama, dividimos a pesquisa em três núcleos ou atos narrativos. O primeiro ato – ao qual intitulamos “A voz dirigente” – teve como personagem principal o professor Manoel Ceciliano Salles de Almeida, primeiro diretor do Centro de Educação (1975) e ex-reitor da Ufes (1975-1979), na época da implantação do Laufes. Como nos empenhamos em demonstrar, Salles de Almeida foi o sujeito idealizador do Laufes, cujo modelo de laboratório foi importado da Universidade de Houston, nos EUA, onde esse professor universitário cursou pós-graduação, no início da década de 1970.

Nessa época, na maior parte do mundo, o pensamento educacional estava dominado pela concepção tecnicista de educação. A supervalorização das técnicas pedagógicas, dos meios e das novas tecnologias nos processos educativos, assim como a minimização ou mesmo a negação da dimensão política da educação – principais marcas dessa tendência (SAVIANI, 2013; CANDAU, 2001) – foram ideias que se difundiram com grande aceitação no meio acadêmico.

Com essa onda tecnicista, que teve seu auge nas décadas de 1960 e 1970, vieram as propostas pedagógicas padronizadas. O ensino programado (abordagem por módulos), o microensino, o telensino e o intenso uso das tecnologias nas práticas formativas projetaram-se e disseminaram-se no cenário educacional, sendo também recebidos com grande entusiasmo. O Laufes é filho desse tempo, uma época em que as novas tecnologias da comunicação e informação (TIC) começaram ser vistas como um caminho promissor para a melhoria da qualidade da educação e o uso novos dos meios tecnológicos (como os videoteipes, os projetores de slides etc.) nas práticas educativas passaram a ser identificados como sinônimos de modernização do ensino.

Aliás, nas narrativas de memórias produzidas nesta pesquisa, a referência ao “novo” foi um ato recorrente: novas tecnologias, novos métodos, novas técnicas educacionais. A associação do Laufes ou de suas práticas às expressões “novo” ou “novidade” apareceram com frequência, tanto nas vozes de professoras e técnicos entrevistados, quanto no texto do seu projeto de

criação. Mas foi na voz de Salles de Almeida que o “discurso do novo” ganhou mais eloquência. Lembremos: foi pela “coisa nova” – autoaprendizagem, ensino programado, uso dos meios audiovisuais – que iria acontecer em Houston, que ele escolhera essa universidade para estudar. E foi, também, com essa mesma “ideia nova” – o Laboratório de Aprendizagem – que, já com o título de doutor em educação, retornou para Vitória, desejoso de concretizá-lo na Ufes.

Ainda hoje, o discurso da inovação se espalha no campo da educação como sinônimo de positividade, de avanço, de progresso. Mas, como nos sugere Nóvoa (2011), é preciso ter cautela e manter um “saudável ceticismo” histórico sobre essa questão, pois, muitas vezes, o entusiasmo com a exaltação das modas educacionais acabam por não trazer as mudanças prometidas. Os novos meios e as novas técnicas ocupam um lugar importante nas práticas educativas, mas não carregam, intrinsecamente, a sua melhoria. A efetividade de sua utilização dependerá, na verdade, em grande parte, de como, por quem, para quem e, principalmente, para que eles serão usados.

Com isso, queremos dizer que, em nossa opinião, os meios devem ajustar-se a uma educação que, além de uma formação técnica, deve servir à formação humana dos sujeitos; ao conhecimento de si e do mundo em que eles estão imersos em prol de uma consciência cidadã, crítica e autônoma desses educandos. Uma educação que respeite as diferentes experiências de sociedade, de cultura, de modos de pensar o real e de pensar-se (ARROYO, 2013), que mire uma sociedade com equidade de justiça e direitos e que combata o sistema de desigualdade e exclusão sociais com políticas de igualdade e identidade (SANTOS, 2010).

Quando analisamos o script de narrativas de Salles de Almeida, identificamos, a conjunção de fatores, os nexos que resultaram no Laufes como projeto de espaço formativo: Regime Militar – influxo norte americano na educação brasileira – política educacional tecnicista – Salles de Almeida – Universidade de Houston – Laufes. Com o auxílio de autores-interlocutores como Dermeval Saviani, Luiz Antonio Cunha e Rodrigo Patto Sá Motta, buscamos compreender como o tecnicismo enfrontou a política educacional de ensino superior do Governo Militar, que culminou com a Reforma Universitária de 1968.

Pela via da memória do ex-reitor da Ufes, também pudemos entrever os vestígios do discurso tecnicista – de negação da importância da dimensão política na educação (CANDAU, 2001) e a defesa da existência de uma suposta neutralidade científica. A nosso ver, um discurso ilusório,

que, na época da Ditadura Militar, prestou-se a sonegar o controle ideológico da produção do conhecimento e da formação de técnicos e cientistas por parte do Estado autoritário (FERNANDES, 2020).

Na voz de Salles de Almeida, também encontramos os elementos paradoxais, vividos pelo ex-reitor na época do Regime Militar, quando se viu em situações de iminente conflito, tendo que decidir entre ceder ao autoritarismo ou confrontá-lo. Nesses episódios, narrados pelo ex-reitor da Ufes, identificamos alguns vestígios do que Motta (2016) chama de jogos de acomodação – quando o comportamento dos atores acadêmicos que viveram os anos autoritários do Estado Militar tendeu a utilizar estratégias conciliatórias e ambíguas, com o objetivo de atenuar os efeitos da repressão. Apesar desse tema não ter uma relação direta com a história do Laufes, assumimos como responsabilidade a sua abordagem, por entendermos a relevância da matéria para a compreensão do ambiente repressivo vivido nas universidades, na época da emergência desse laboratório.

Ainda com relação ao assunto da Ditadura Militar, nos chamou a atenção o fato de que esse tema só tenha vindo à tona pelos fragmentos de memória de Salles de Almeida. Nas reminiscências das ex-professoras e dos ex-técnicos do Laufes não houve referência a quaisquer efeitos causados por esse regime às suas atividades profissionais. São silenciamentos que interpretamos como sinais condizentes com a hegemonia do discurso tecnicista de despolitização da educação, presente no meio acadêmico naquela época.

Na montagem do segundo núcleo de narrativas – ao qual chamamos de “A voz docente” –, nos orientamos pelas memórias das professoras Maria do Carmo Marino Schneider e Janete Magalhães Carvalho que, com o professor Richard Andre, integraram a comissão encarregada de materializar o desígnio de Salles de Almeida. Para compor o roteiro desse segundo momento narrativo, confrontamos as reminiscências das professoras-narradoras com dois documentos fundadores do Laufes: a sua proposta de criação, elaborada por essa mesma comissão, em 1976, e o seu regimento, datado de 1980. O cruzamento dessas múltiplas fontes (BLOCH, 2002) nos ajudou a compreender as ideias educacionais e as respectivas propostas pedagógicas que se pretendiam desenvolver nesse laboratório.

A intersecção das narrativas das professoras com os textos precursores do Laufes também nos possibilitou identificar um ponto de inflexão no início do trajetória desse laboratório,

demarcado, em nossa visão, pelos termos do seu regimento. Tal constatação nos levou a dividir o recorte temporal do estudo em duas fases: a fase inaugural ou experimental (1976-1980) e a fase oficial ou regimental do Laufes (a partir de 1980). Diferenciamos uma fase da outra pela presença ou supressão, nos respectivos textos, da ênfase no ensino individualizado e na abordagem por módulos. Na primeira fase, quando o laboratório ainda estava em estágio de projeto, essas práticas ganharam proeminência, até mesmo pela formação das professoras envolvidas no seu plano. E isso esteve sobrelevado tanto nas narrativas quanto no texto do seu projeto. Nessa etapa, foram desenvolvidos, pelo Laufes, vários cursos de aperfeiçoamento didático por módulos, tanto para o público interno quanto externo à Ufes.

Através dos fragmentos de memórias das professoras, também conseguimos identificar os indícios da prática do microensino nas chamadas salas especiais, arquitetadas por Salles de Almeida, quando diretor do Centro de Educação. Denotamos, ainda, que o fim da fase experimental do Laufes coincidiu com o distanciamento, desse espaço, por parte do grupo de professores que redigiu a sua proposta. Como quisemos demonstrar, o afastamento desses professores teve um peso importante na transição da aspiração do Laufes de se tornar um *centro de pesquisas e experimentações* na área do ensino para se afirmar como um *centro de apoio às atividades formativas*.

Nessa parte do trabalho, também atentamos para algumas características marcantes da proposta do Laufes, evidenciadas pela análise dos seus documentos geradores. Primeiro, o aspecto ambicioso de servir de modelo de laboratório a ser replicado em outras instituições. Tal meta, explícita tanto na sua proposta quanto no seu regimento, sugere uma autodefinição desse espaço como uma experiência pioneira e inovadora, como queria Salles de Almeida. Combinado ao seu caráter ambicioso, também reconhecemos o aspecto singular do desenho de sua proposta. Durante o percurso de nosso estudo, não encontramos, na bibliografia pesquisada, qualquer laboratório nos moldes do Laufes, com exceção de algumas experiências da PUC-Rio e PUCRS, já citadas neste trabalho (a primeira com o ensino programado e a segunda com o microensino). A nosso ver, porém, os modelos desses laboratórios foram bem diferentes da estrutura projetada e montada no Laufes. Eis, portanto, os traços com os quais concordamos em adjetivar projeto do Laboratório de Aprendizagem da Ufes, tal como foi alinhavado em seus documentos: ambicioso, pioneiro e singular.

No terceiro ato narrativo, trabalhamos com as reminiscências de dois ex-servidores técnicos do Laufes – Paulo Cezar Nascimento e Benedito Monteiro Rosemberg – às quais adicionamos a nossa própria narrativa como técnico desse laboratório. Concordando com Walter Benjamin (1994), durante todo o trabalho, cuidamos em preservar a memória dos narradores, compreendendo que a força da narrativa está em sua capacidade de transmitir as experiências vivenciadas pelo narrador – deixando ao ouvinte-leitor a possibilidade de, confrontando com a sua própria experiência, dar continuidade à história contada. Assim, das experiências narradas, emergiram não só aspectos relacionados à história da implantação do Laufes, mas também àqueles que dizem respeito às transformações pessoais, afetivas e profissionais da vida desses sujeitos. Nesse sentido, procuramos nos aproximar de uma perspectiva histórica que mira o “homem integral” de Marc Bloch (2002), com seu corpo, mentalidade e sensibilidade (LE GOFF, 2002). Na voz dos técnicos, além dos relatos das adversidades enfrentadas em suas trajetórias profissionais no Laufes, também se manifestaram palavras de gratidão e reconhecimento pela experiência vivida nesse espaço.

Ainda nesse segmento da pesquisa, recorreremos à análise de outros três documentos escritos. Dentre esses documentos, destacamos uma minuta de proposta de alteração do regimento do Laufes, redigida em 1990, pelos técnicos do Laufes, que, em nossa visão, constitui um retrato da experiência cotidiana dos sujeitos que vivenciaram o “chão” desse espaço na sua complexidade. Do mesmo modo que nas narrativas, o exame dessa minuta nos possibilitou compreender como os técnicos enxergavam a sua vivência no Laufes e como viam a sua pertença a esse lugar.

Na conclusão desse terceiro momento, abordamos, principalmente, o que denominamos de fase regimental ou oficial do Laufes. Com o auxílio da memória dos técnicos (inclusive a nossa), reconstituímos o processo de montagem da estrutura de produção desse laboratório representada pelos seus setores de áudio e vídeo. Vimos os testemunhos de como foram enfrentados os obstáculos causados por fatores diversos como as limitações financeiras, as dificuldades de atualização e manutenção de equipamentos e os problemas do aumento da demanda frente ao número reduzido de pessoal. Nesse terceiro ato de narrativas, também ouvimos as lembranças de como o Laufes atendeu às necessidades formativas do Curso de Comunicação e de como foi perdendo os seus técnicos por conta de uma política de governo de desvalorização dos servidores técnico-administrativos em educação.

Por fim, no último capítulo de nossa dissertação, em atendimento à exigência do nosso curso de mestrado, apresentamos o produto do nosso estudo: uma proposta de um projeto-piloto para a confecção de registros audiovisuais composta de narrativas de memórias de três entrevistados de nossa pesquisa: uma coleção de três vídeos como sugestão de modelo para a produção de registros de memória do Centro de Educação da Ufes. Uma proposta que, esperamos, possa ser o ponto de partida para um projeto maior de construção e organização da memória audiovisual do CE, tendo o Laufes como seu centro de produção.

Ao final do nosso percurso de pesquisa, cumpre-nos, ainda, responder ao último objetivo proposto por este trabalho de mestrado profissional de, a partir do conhecimento do passado do Laufes, apontar caminhos para o seu futuro. Nesse sentido, nos parece pertinente começar nossa argumentação a partir do duro contexto mundial que estamos vivendo hoje com a pandemia do Covid 19. Nestes tempos difíceis, onde o distanciamento social se impõe como questão de sobrevivência, os recursos tecnológicos de comunicação, que já haviam conquistado um grande domínio em nossas sociedades, se apresentaram como a alternativa para o chamado *novo normal*. Assim, muitas atividades que eram feitas preferencialmente de forma “presencial” – com exceção daquelas consideradas essenciais – se não foram suspensas, passaram a ser exercidas a distância, graças a essas novas tecnologias. Entre essas atividades, as escolares estão entre as que foram especialmente atingidas pelos efeitos da pandemia, pois primam pelo convívio e compartilhamento de experiências ditas presenciais. Diante desse cenário de emergência e iminente caos social, a discussão sobre a educação não presencial – ou a distância – surgiu com força impositiva, trazendo, com ela, o debate sobre o uso dos meios tecnológicos virtuais como a internet, a videoconferência, as “lives” etc.

Não cabe aqui – e nem é objeto deste trabalho – o aprofundamento da discussão sobre o uso das TIC na educação. Entretanto, é interesse nosso situar o Laufes nessa nova paisagem social. Não há dúvida de que viveremos, cada vez mais, em um mundo permeado de interações virtuais. Hoje, mais do que nunca, muitas práticas educativas estão sendo possibilitadas a distância, fora dos espaços escolares tradicionais. Isso não quer dizer, porém, que devemos substituir os momentos presenciais por virtuais, mas que temos uma possibilidade a mais. Não se trata de escolher entre um e outro, mas de usarmos, com adequação, os meios de comunicação em situações específicas. Como bem disse uma de nossas personagens narradoras, professora Janete Magalhães, a educação a distância pode ser eficiente se for combinada com as situações presenciais, pois a formação humana se dá, principalmente, no compartilhamento de

experiências. Nesse sentido, não existe nada mais importante e produtivo que o aprendizado nos espaços escolares, hoje suspensos pelo surto do Covid 19.

Ainda com relação ao uso das TIC na educação, queremos ressaltar aquele que, na nossa perspectiva, é o aspecto mais urgente e que deve ser o ponto de partida para a sua discussão. Trata-se da democratização do seu acesso. Sabemos que as graves desigualdades sociais existentes no Brasil excluem uma grande parcela da população dos seus direitos mais básicos como o emprego, a moradia, a saúde e a educação. O acesso às novas tecnologias da informação é mais um dos muitos direitos negados a esses brasileiros excluídos. Portanto, em nossa visão, qualquer debate consistente sobre o uso das novas mídias na educação deve começar, necessariamente, pelo debate sobre o direito à inclusão digital dos educandos.

Considerações feitas, passemos então às nossas proposições. Como sustentamos neste estudo, ao longo de sua trajetória, o Laufes vem se afirmando como um espaço produtor de materiais formativos audiovisuais. Durante cerca de quarenta anos de atividades, esse laboratório acompanhou a evolução das tecnologias de produção de vídeo em suas várias etapas e suportes de mídia. Na sua gênese, nos anos 1970, o Laufes começou suas atividades utilizando as enormes câmeras de estúdio U-Matic. No final década de 1980 e ao longo dos anos 1990, trabalhou intensamente com filmadoras portáteis no formato VHS e Super VHS. Na primeira década do novo milênio, passou a operar com equipamentos de gravação em fitas Mini-DV e mídias em DVD para, na década seguinte, migrar para os atuais arquivos digitais de vídeo em Full HD.

Atente-se, portanto, que todo o material produzido pelo Laufes se encontra distribuído em diferentes suportes de mídia. A sua plena disponibilização implicará, necessariamente, em uma volumosa tarefa de copiagem das fitas magnéticas (onde se encontra grande parte dessas gravações) para o atual formato digital. Um ofício trabalhoso, mas urgente, pois corre-se o risco da perda desses vídeos tanto em função da ação deletéria do tempo, quanto pela possível ausência de meios para a sua conversão. Antes de ser exposto ao público, porém, esse acervo deverá receber um tratamento especializado de mapeamento, catalogação e referenciamento dos seus títulos.

Desde 2015, parte desse material já começou a ser digitalizado e disponibilizado na internet por meio do Canal do Laufes no You Tube, contando, atualmente, com cerca de 60 títulos em sua

videoteca. A nosso ver, o processo de socialização do conhecimento por meio da divulgação dos materiais produzidos pelo Laufes é um dos caminhos mais proficientes que vislumbramos para o presente e futuro desse laboratório. A continuidade desse trabalho, porém, demandará, ao Centro de Educação, um esforço institucional em viabilizar a contratação de pessoal qualificado, a fim de processar esse serviço com celeridade e, ao mesmo tempo, manter os cuidados que ele requer.

Entretanto, para além das funções de apoio às atividades formativas e de produção e disponibilização de materiais educativos, as quais o Laufes já exerce, há outro grande desafio a ser respondido por esse laboratório, um desafio que, em nossa opinião, constitui uma via ainda mais prospectiva para orientar a sua atuação futura. Trata-se da sua afirmação como um espaço repositório da memória audiovisual do Centro de Educação, um compromisso a ser assumido institucionalmente, dado que, em nosso julgamento, o Laufes já ocupa, em potencial, esse lugar nessa unidade de ensino.

Como já dissemos anteriormente, a memória cumpre um papel importante na constituição da identidade individual e coletiva dos sujeitos. Antes da Revolução Industrial, a memória social era preservada por meio da transmissão oral (narrativas), espécie de forma artesanal de comunicação (BENJAMIN, 1994). No entanto, a aceleração da história proporcionada pela modernidade, ocasionou, nas sociedades industriais, a ruptura do seu laço ancestral com a memória, anteriormente transmitida por meio das narrativas e costumes das comunidades. O rompimento com esses meios de transmissão de cultura e identidade produziu, na sociedade moderna, a necessidade de constituições de outros modos de conservar a sua memória coletiva (NORA, 1993). Daí o aparecimento de locais específicos com a finalidade de salvaguardar as memórias das sociedades: os centros de documentação, os arquivos, os museus, etc., dispositivos que Pierre Nora (1993) nomeou de “lugares de memória”.

Nas universidades, desde a década de 1970 (OLIVEIRA, 2016), tem sido criados os chamados centros de memória – espaços responsáveis pela captação e/ou registro, conservação e divulgação de documentos escritos, audiovisuais e sonoros – cujo objetivo principal é a preservação da cultura e identidade das instituições ou das unidades de ensino ao qual estão vinculados. Atualmente, existem nas instituições de ensino superior brasileiras várias experiências de centros de documentação e memória dedicados à construção de acervos documentais, arquivísticos e museológicos. Muitos desses “lugares de memória” estão voltados

para a preservação da memória da sua própria universidade ou faculdade enquanto outros, estendem sua atuação para fora dos limites dos seus câmpus.⁹⁹

O Centro de Educação da Ufes ainda não possui um centro de memória plenamente estruturado. O seu setor de arquivo com documentos escritos encontra-se hoje restrito a uma sala anexa à secretaria, mas ainda sem servidores técnicos específicos para a sua organização e desenvolvimento. Entendendo a importância e urgência da criação de um lugar de memória para o CE-Ufes, propomos que o Laufes seja um dos polos a alimentar essa discussão: a da necessidade da construção de um espaço dotado de estrutura e pessoal para ancorar e divulgar a memória desse centro. A justificativa para essa proposição fundamenta-se no entendimento do que já foi exposto: o reconhecimento desse laboratório como um núcleo produtor e repositório de registros de memória do CE.

Ao longo de décadas, o Laufes vem registrando um conjunto diversificado de ações e atividades dessa unidade de ensino da universidade capixaba: aulas, palestras, seminários, encontros, concursos etc. Todo esse patrimônio imaterial – os modos de ensinar, de produzir conhecimento, os saberes dos sujeitos desse espaço – enfim, uma parte significativa da memória desse centro, está reunida no grande acervo audiovisual, gerado de forma espontânea por esse laboratório. Com isso, queremos chamar a atenção para o fato de que o Laufes acabou por acumular um conjunto importante da memória institucional do CE, sem ter sido projetado para isso. Não há, em seu regimento ou qualquer outro documento normativo, nenhuma determinação ou menção à guarda, organização e disponibilização do material audiovisual gerado, mas tão somente à sua produção. Com exceção dos registros dos concursos que, por determinação legal, devem ser conservados pelo prazo de cinco anos, todo esse material foi mantido de modo informal e voluntário por iniciativa exclusiva dos seus servidores técnicos. Por isso, defendemos, para além dos seus limites regimentais atuais, que o Laufes deva ser repensado, institucionalmente, como um espaço efetivo de captação, preservação e divulgação da memória audiovisual do Centro de Educação da Ufes. É essa, em nossa visão, a sua principal vocação hoje. E esse, o seu caminho mais auspicioso.

⁹⁹ São exemplos desses espaços o Centro de Documentação e Memória da Universidade Estadual Paulista (Cedem-Unesp. <https://www.cedem.unesp.br/#/>). Acesso em: 31 jul. 2020) e o Centro de Memória da Universidade Estadual de Campinas (CMU-Unicamp. <https://atom.cmu.unicamp.br/index.php/centro-de-memoria-unicamp>). Acesso em: 31 jul. 2020).

REFERÊNCIAS

- 30 ANOS do Centro de Educação – Entrevistas com ex-diretores do Centro de Educação. Produção do Laufes. Vitória: Laufes, 2005. 1 DVD.
- 50 ANOS da Ufes. – Palestra Manoel Ceciliano Salles de Almeida. Produção do Laufes. Vitória: Laufes, 2004. 1 DVD.
- AI-1 deu início à “operação limpeza”. **Folha de São Paulo**. Caderno Especial. São Paulo, 27 de março de 1994. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/3/27/caderno_especial/5.html>. Acesso em: 31 jul. 2020.
- ALMEIDA, Manoel Ceciliano Salles de. **Narrativas de memórias**. 2019. Entrevista concedida a Guilherme Santos Neves Neto, Vila Velha, abril de 2019.
- ALMEIDA, Manoel Ceciliano Salles de. **Narrativas de memórias**. 2020. Entrevista concedida a Guilherme Santos Neves Neto, Vila Velha, janeiro de 2020.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ATCON, Rudolph P. **Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira**: estudo realizado entre junho e setembro de 1965 para a Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura. Rio de Janeiro: MEC, 1966.
- BARRETO FILHO, José. Prefácio. In: CANDAU, Vera Maria. **Ensino programado**: uma nova tecnologia didática. Rio de Janeiro: Inter Edições, 1969.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).
- BENJAMIN, Walter. Eduard Fuchs, Colecionador e Historiador. In **O Anjo da História**. Tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- BENJAMIN, Walter. *et al.* **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os pensadores).
- BLOCH, Marc Leopold Benjamim. **Apologia da História, ou, o Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- BOMENY, Helena. **Newton Sucupira e os rumos da educação superior**. Brasília: Paralelo 15 Editores e Capes, 2001. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002752.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2020.
- BORGO, Ivantir Antonio. **Ufes: 40 anos de história**. 2. ed. Vitória: Edufes, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 29 de dezembro de 2009. Seção 1, p. 21. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.

CAETANO, Alexandre. A Universidade Federal do Espírito Santo e a ditadura – 1964/1968. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 29., 2017, Brasília. **Anais eletrônicos...** Disponível em:

<https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502844031_ARQUIVO_Comunicacao_SimposioNacionalAnpuh-2017.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores: da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 13-24.

CANDAU, Vera Maria. **Ensino programado**: uma nova tecnologia didática. Rio de Janeiro: Inter Edições, 1969.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Narrativas de memórias**. 2019. Entrevista concedida a Guilherme Santos Neves Neto, Vitória, 5 de dezembro de 2019.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2 ed. São Paulo: Unesp, 2007.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino Superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive, org. **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

FAGUNDES, Pedro Ernesto. Universidade e repressão política: o acesso aos documentos da Assessoria Especial de Segurança e Informação da Universidade Federal do Espírito Santo (Aesi/Ufes). Florianópolis: **Tempo e Argumento**, v. 5, n. 10, p. 295-316, 2013. Disponível em:

<<http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/viewFile/2175180305102013295/2845>>. Acesso em: 31 jul. 2020.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária. **Revista Educar**, n. 28, p. 17-36. Curitiba: Editora UFPR, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2019.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FOSTER, Jonathan. K. **Memória**. Porto Alegre: L&PM, 2011.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).

GASPARI, Elio. **A ditadura envergonhada**. Coleção As ilusões armadas, vol. 1. 4ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. ed. revista. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2013.

LE GOFF, Jacques. Prefácio. In: BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio**: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. São Paulo: Boitempo, 2005.

LÜDKE Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 10. ed. São Paulo: EPU, 2007.

MÁRQUEZ, Gabriel García. **Viver para contar**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

MORAN, Juan Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19. ed. São Paulo: Papirus Editora, 2011. p. 11-65.

MOREIRA, Herivelto de; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2008.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e o regime militar**: cultura política brasileira e modernização autoritária. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

NASCIMENTO, Paulo Cezar. **Narrativas de memórias**. 2020. Entrevista concedida a Guilherme Santos Neves Neto, Vitória, março de 2020.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo: PUC-SP. N° 10, p. 12. 1993. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101>>. Acesso em: 31 jul. 2020.

NÓVOA, Antonio. Por que a História da Educação? In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 9-13.

OLIVEIRA, Thaís Nodare de. **Centros de memória e documentação da Universidade Federal de Minas Gerais**: perfis institucionais e políticas de acervo. 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Escola de Ciência da Informação - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

PELEGRINE, Ayala Rodrigues Oliveira. **Modernização e repressão**: os impactos da ditadura militar na Universidade Federal do Espírito Santo. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História Social das Relações Políticas. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

PEROTA, Maria Luiza Loures Rocha. **Resgate da memória da Universidade Federal do Espírito Santo**: a fotografia como fonte de pesquisa. 1995. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1995.

RAMPIM, João Felipe Lopes. O Colecionador, a Arte, a Técnica e a História: Walter Benjamin sobre Eduard Fuchs. In: SEMINÁRIO DOS ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA DA UFSCAR, 10., 2014, São Paulo. ISSN 2358-7334. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.ufscar.br/~semppgfil/wp-content/uploads/2012/05/21-João-Felipe-Lopes-Rampim.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2019.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: (1930 a 1973)**. 31. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

ROSEMBERG, Benedito Monteiro. **Narrativas de memórias**. 2020. Entrevista concedida a Guilherme Santos Neves Neto, Vila Velha, abril de 2020.

SANT'ANNA, Flávia Maria. **Microensino e habilidades técnicas do professor**. Porto Alegre: Editora Mc Graw-Hill do Brasil, 1981.

SANTO AGOSTINHO. **Confissões; De magistro = Do mestre**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os pensadores).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 29-38.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 37. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHLESENER, Anita Helena. **Os tempos da história: leituras de Walter Benjamin**. Brasília: Liber Livro, 2011.

SCHNEIDER, Maria do Carmo Marino Schneider. **Narrativas de memórias**. 2020. Entrevista concedida a Guilherme Santos Neves Neto, Vitória, fevereiro de 2020.

STEPHANOU Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. História, Memória e História da Educação. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 416-429.

TEMPOS modernos. Direção: Charles Chaplin. Produção: Charles Chaplin. Los Angeles: Warner Brothers, c2003. 2 DVD.

UFES. **Ufes, 60 anos**. Vitória: Edufes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Centro de Educação. **Proposta de um modelo para implantação e desenvolvimento de um laboratório de aprendizagem na Universidade Federal do Espírito Santo**. Vitória, 1976. Projeto. Datilografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Publicação da Reitoria da Universidade Federal do Espírito Santo - Gestão 1984/1988. Centro Pedagógico**. Vitória, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Regimento Interno do Centro de Educação. **Centro de Educação**. Vitória, 2014. Disponível em: <http://www.ce.ufes.br/sites/ce.ufes.br/files/field/anexo/regimento_do_centro_de_educacao.pdf>. Acesso em: 09 out. 2019.

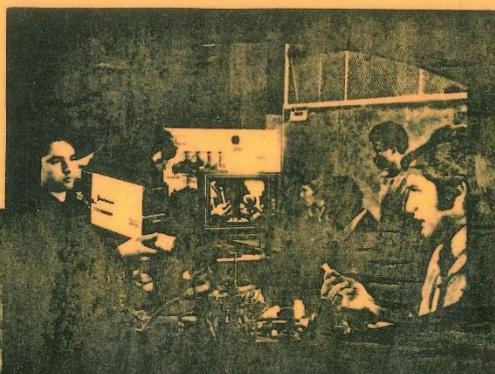
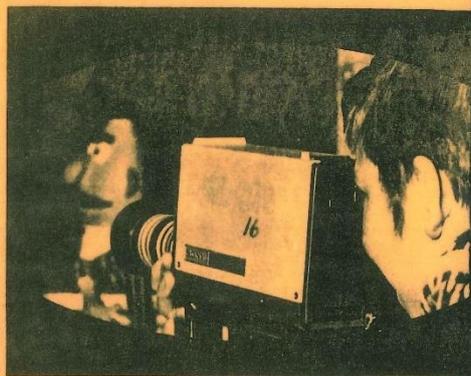
VELOSO, Caetano. Oração ao tempo. In: Veloso, Caetano. **Cinema transcendental**. Verve, 1979. 1 disco sonoro, faixa 2.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**; Foucault revoluciona a história. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

ANEXOS

**ANEXO A – Proposta de um Modelo para Implantação e Desenvolvimento de um
Laboratório de Aprendizagem na Universidade Federal do Espírito Santo (Plano do
Laufes – 1976)**

**PROPOSTA DE UM MODELO
PARA IMPLANTAÇÃO E DE-
SENVOLVIMENTO DE UM
LABORATÓRIO DE APREN-
DIZAGEM NA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESPÍRITO
SANTO**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Janete Magalhães Carvalho

PROJETO DE PESQUISA

Proposta de um modelo para implantação e desenvolvimento de um Laboratório de Aprendizagem na Universidade Federal do Espírito Santo.

EQUIPE RESPONSÁVEL:

- * RICHARD EUGENE ANDRÉ - Ph. D.
- * MARIA DO CARMO M. SCHNEIDER - M. Ed.
- * JANETE MAGALHÃES CARVALHO - M. Ed.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Favete

Í N D I C E

1. **APRESENTAÇÃO**
2. **O PROBLEMA**
3. **OBJETIVOS**
4. **DEFINIÇÕES DE TERMOS**
5. **ELABORAÇÃO DO MODELO PARA O LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM**
6. **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DO MODELO PROPOSTO**
7. **CRONOGRAMA**
8. **RECURSOS NECESSÁRIOS**
9. **CUSTOS**
10. **BIBLIOGRAFIA**
- . **ANEXOS**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

1.. APRESENTAÇÃO

Fonte

O presente projeto constitui uma abordagem que visa a promoção de processos de ensino-aprendizagem centrados no aluno. Propomos a estruturação, montagem e desenvolvimento de um laboratório, com vistas a atingir maior eficiência e efetividade no processo de ensino-aprendizagem da **UFES**, mais especificamente, no **Centro Pedagógico**. O modelo de laboratório que propõe este projeto endossa uma perspectiva sistêmica, vinculando intimamente o processo de ensino-aprendizagem ao processo de avaliação formativa, não apenas do aluno como também da programação do material e equipamento instrucional, do laboratório em si.

Tratando-se de um estudo planejado para elaboração e avaliação de novas práticas nos procedimentos instrucionais, deve o trabalho ser considerado como um projeto de desenvolvimento pelo que fugirá aos roteiros clássicos de pesquisa experimental, atendendo a uma sequência temporal na descrição dos diversos passos metodológicos.¹

(1) Krathwohl, D. L. - How to Prepare a Research Proposal, Syracuse New York, 1966



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

- 2 -

2. O PROBLEMA

A Universidade Federal do Espírito Santo, consciente das mudanças profundas que nos últimos anos vem se verificando no processo de ensino-aprendizagem no ensino superior no mundo atual, e em face do Centro Pedagógico ser aquele responsável pela irradiação de uma nova mentalidade sobre metodologias de ensino e aprendizagem, outorgou ao mesmo a tarefa de planejamento, montagem e desenvolvimento de um modelo de Laboratório de Aprendizagem.

A escolha da montagem e desenvolvimento de um Laboratório de Aprendizagem em detrimento de outras possíveis alternativas que se apresentaram, deveu-se ao fato desse laboratório representar a possibilidade de pesquisa e desenvolvimento de inovações de métodos e materiais instrucionais.

A validade desta escolha reside na possibilidade de generalização dos resultados não apenas a outras Universidades que apresentem contexto educacional semelhante, como à metodologia de ensino em geral, uma vez que a realidade do Espírito Santo reflete a situação educacional de outras regiões brasileiras similares à nossa, e que são, de certa forma, economicamente pouco favorecidas. Isto porque o nosso projeto se caracteriza por sua extrema simplicidade, possibilitando, outrossim, a produção de material instrucional e sua consequente difusão não só dos materiais em si mesmo como também das idéias que são inerentes a eles.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

- 3 -

DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

O problema baseia-se na necessidade de:

- a. Difusão de novas idéias educacionais
- b. Montagem de um laboratório na Universidade Federal do Espírito Santo que possibilite pesquisa de procedimentos educacionais
- c. Modelos de Centros de Pesquisa em metodologia educacional possíveis de serem replicados em outros contextos da realidade brasileira
- d. Produção de materiais instrucionais para aprendizagem individualizada.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

- 4 -

3. OBJETIVOS**3.1 Objetivos Gerais:**

- . Criar um modelo de Laboratório de Aprendizagem efetivo e possível de ser replicado em outras localidades brasileiras
- . Montar o Laboratório de Aprendizagem
- . Tornar-se um centro de serviço para a UFES
- . Promover o desenvolvimento de processos de individualização da aprendizagem
- . Promover treinamento de habilidades básicas necessárias para o professor desenvolver abordagem de aprendizagem individualizada com auxílio de Tecnologia Educacional
- . Tornar-se um centro de pesquisas de desenvolvimento de procedimentos de ensino-aprendizagem centrados no aluno
- . Conscientizar o professor sobre o significado da utilização dos procedimentos de ensino-aprendizagem para promover o desenvolvimento do potencial humano do aluno

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

- 5 -

- ✓ Tornar-se um centro de desenvolvimento de materiais de aprendizagem
- Demonstrar a viabilidade e significância do processo de efemerilização (fazer mais e mais com menos e menos) numa instituição de ensino superior.

3.2 Objetivos Específicos:

- ✓ Realizar experiências de auto-aprendizagem com disciplinas oferecidas aos alunos, pelos Departamentos do Centro Pedagógico
- ✓ Realizar seminários e encontros com professores de disciplinas oferecidas por Departamentos de qualquer Centro da UFES para promover clima de abertura às idéias e experiências de auto-aprendizagem desenvolvidas pelo Laboratório
- Atender solicitações de qualquer Centro da UFES para orientação sobre o desenvolvimento de processos de aprendizagem auto-dirigida
- Montar e desenvolver o Laboratório com função de disseminação de estratégias para promoção de auto-aprendizagem



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

- 6 -

- ✓ - Fornecer modelos para planejamento, orientação e controle de aprendizagem auto-dirigida
- ✓ . Treinar professores na utilização de estratégias para aprendizagem auto-dirigida
- ✓ . Fornecer bibliografia e material de consulta para o professor sobre planejamento, orientação e controle de aprendizagem auto-dirigida
- ✓ . Desenvolver com o professor técnicas de resolução de problemas, métodos de comunicação, processos de desenvolvimento de criatividade para a promoção da conscientização do processo de ensino-aprendizagem centrado no aluno
- ✓ . Tornar o Laboratório um centro de multi-meios
- ✓ . Desenvolver e testar uma experiência com módulos instrucionais *na disciplina Didática Geral oferecida a alunos de outros centros*
- ✓ . Testar materiais instrucionais desenvolvidos pelo Laboratório
- ✓ . Dar assistência técnica e fundamentação teórica para promoção de experiências de aprendizagem auto-dirigida por outros Centros da UFES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

- 7 -

- . Desenvolver experiências de ensino-aprendizagem centradas no aluno
- . Coletar dados sobre experiências de ensino-aprendizagem centradas no aluno, desenvolvidas por outras Instituições.



4. DEFINIÇÕES DE TERMOS

- Laboratório de Aprendizagem - Centro de pesquisa de processos de ensino-aprendizagem, assim como de planejamento, elaboração e avaliação de recursos instrucionais.
- . Processos de Ensino-Aprendizagem Centrados no Aluno - Processo no qual o aluno é reconhecido como o agenciador do processo de ensino-aprendizagem e onde a aprendizagem é vista como uma atividade a ser desempenhada pelo estudante e não como algo que o professor possa desempenhar por ele.
- . Aprendizagem Auto-Dirigida - Processo no qual o aluno toma a iniciativa de conduzir seu processo de aprendizagem com ou sem ajuda do professor. Total ou parcialmente o aluno seleciona objetivos, estratégias e recursos de aprendizagem e avalia seus progressos.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

- 9 -

- . Aprendizagem Individualizada - Processo cuja ênfase é colocada no respeito ao ritmo próprio de cada um, no que cada aluno faz tendo em vista a capacidade inicial demonstrada. Volta-se para o desempenho do aluno em relação à tarefa proposta e não em relação à classe como um todo.

- . Módulos Instrucionais - Conjuntos alternativos de experiências de aprendizagem individualizada. Unidade de conteúdo planejada de forma a facilitar a demonstração de objetivos especificados aos alunos. Pacote de ensino contendo: objetivos, instruções, conteúdo, recursos e tarefas necessárias às aprendizagens previstas para os alunos.

- . Perspectiva Sistêmica - Perspectiva de ação apoiada em uma abordagem de tomada de decisão com propriedade de auto-correção e emprego de metodologia lógico-científica, a ser usada



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

- 10 -

-da para planejamento e desenvolvimento de componentes em interação.

- . Tecnologia Educacional - Emprego de recursos oriundos da ciência e ancorados pelo que a tecnologia pode instrumentalizar para a melhoria dos métodos de preparação, implementação e avaliação do sistema educacional.
- . Processo de Efemerilização - Processo de fazer sempre mais com sempre menos por unidade de recursos dados, tais como, de peso, tempo, e energia.
- . Multimeios - Uso sequencial de materiais instrucionais variados para apresentação grupal ou programas de estudo individualizado.
- . Avaliação com Referência a Critérios - Avaliação voltada para o desempenho do aluno em relação à tarefa a ele proposta, independentemente do desempenho do grupo a que pertence.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

- 11. -

- . Avaliação Formativa - Avaliação realizada durante o processo com o objetivo de aperfeiçoar tanto o próprio processo quanto o produto.

- . Avaliação Somativa - Avaliação realizada ao final do processo ou de etapas do processo com o objetivo de apurar o mérito dos resultados ou produtos obtidos.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

- 12 -

5. ELABORAÇÃO DO MODELO PARA O LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM

De acordo com o projeto realizado para o Laboratório de Aprendizagem, a estimativa de capacidade para estudo individual será de 616 horas durante um dia acadêmico regular, quando em funcionamento 100% eficientemente.

Refletindo uma probabilidade mais realista, sugerimos que o Laboratório deverá prover 500 horas de estudo individualizado por dia ou 2500 horas semanais.

Sendo a média de tempo de trabalho semanal de um professor 40 horas, isto sugere e significa que o Laboratório de Aprendizagem poderá suprir e aumentar a instrução individualizada e/ou aprendizagem, equivalendo ao trabalho semanal de 62 professores.

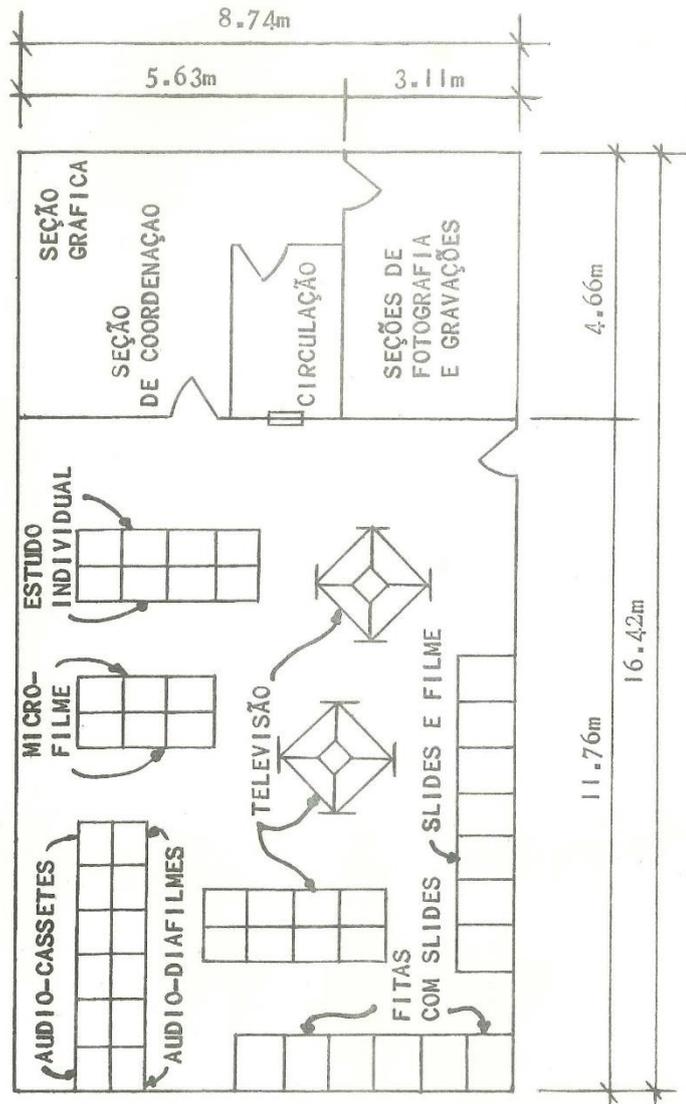
Este aspecto é abordado não para sugerir que o Laboratório de Aprendizagem substitua o professor, mas sim que poderá deixá-lo com maior tempo para atendimento individual às necessidades específicas de alunos ou grupos pequenos de alunos, e, conseqüentemente, possibilitar um grau de enriquecimento instrucional presentemente impossível, digo, inacessível tanto ao professor quanto aos estudantes.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

- 13 -

PROJETO DE MONTAGEM PARA LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM





UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

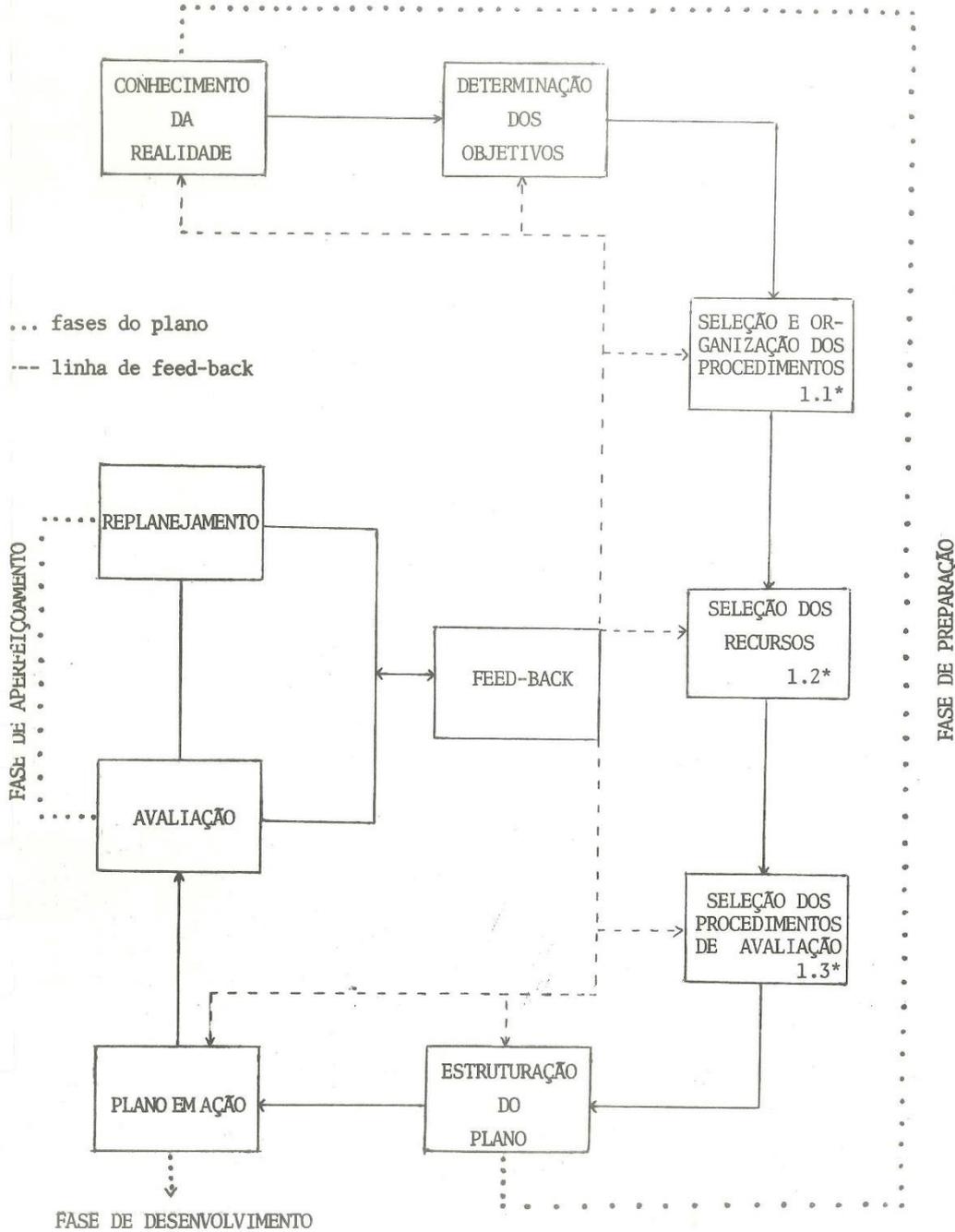
- 14 -

**6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO
DO MODELO PROPOSTO**

6.1 FLUXOGRAMAS



FLUXOGRAMA 1

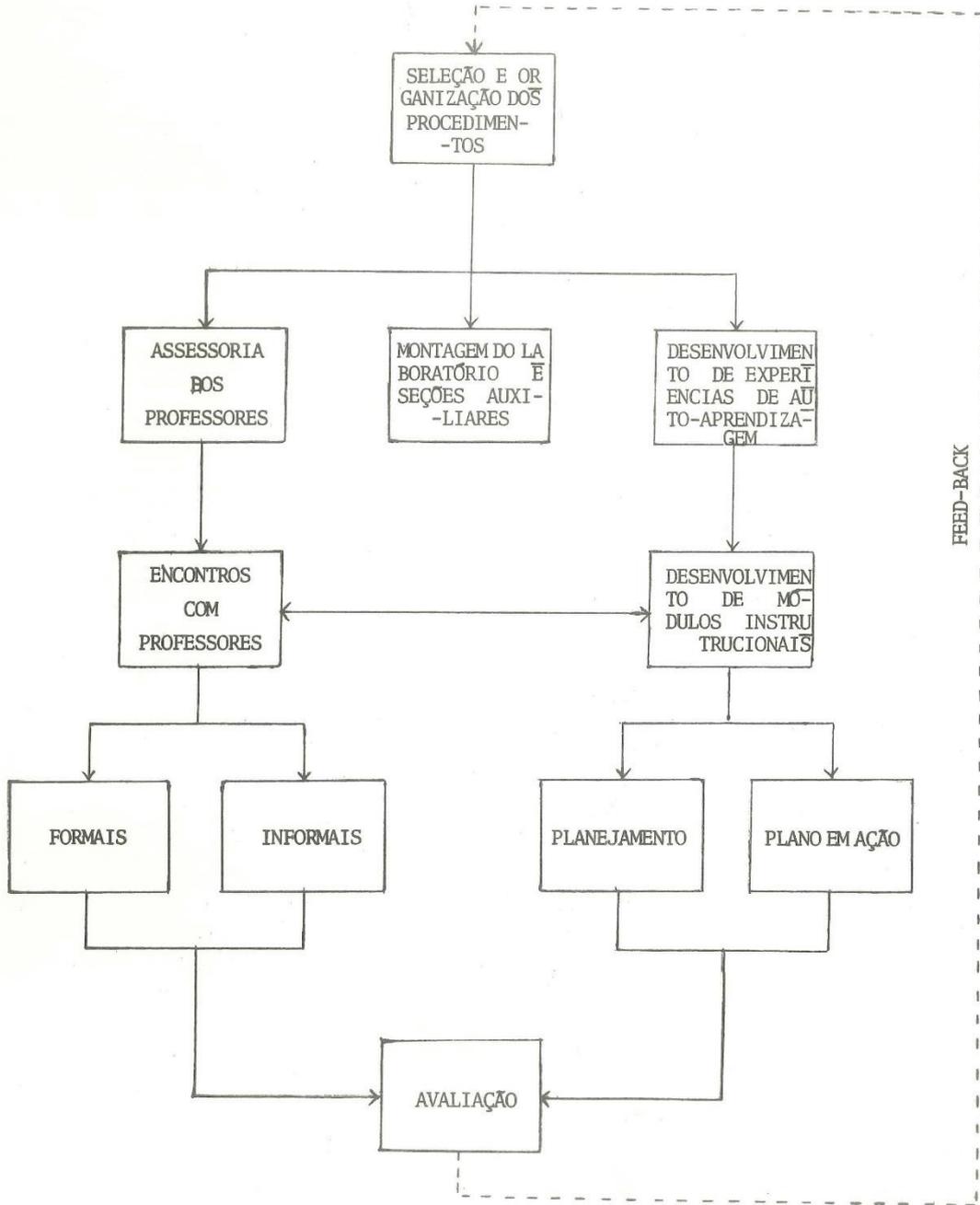




UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

- 16 -

FLUXOGRAMA 1.1

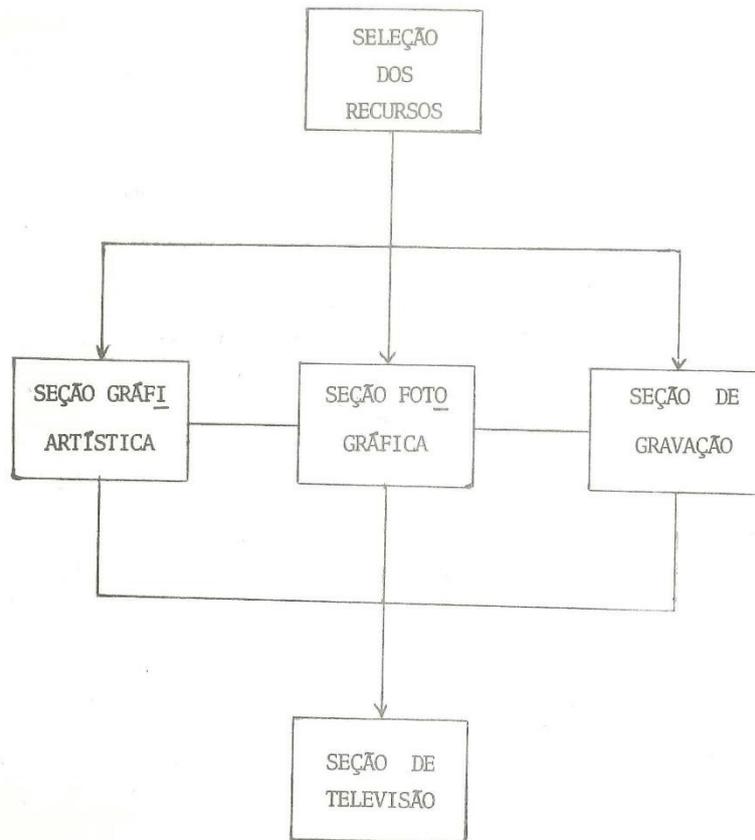




UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

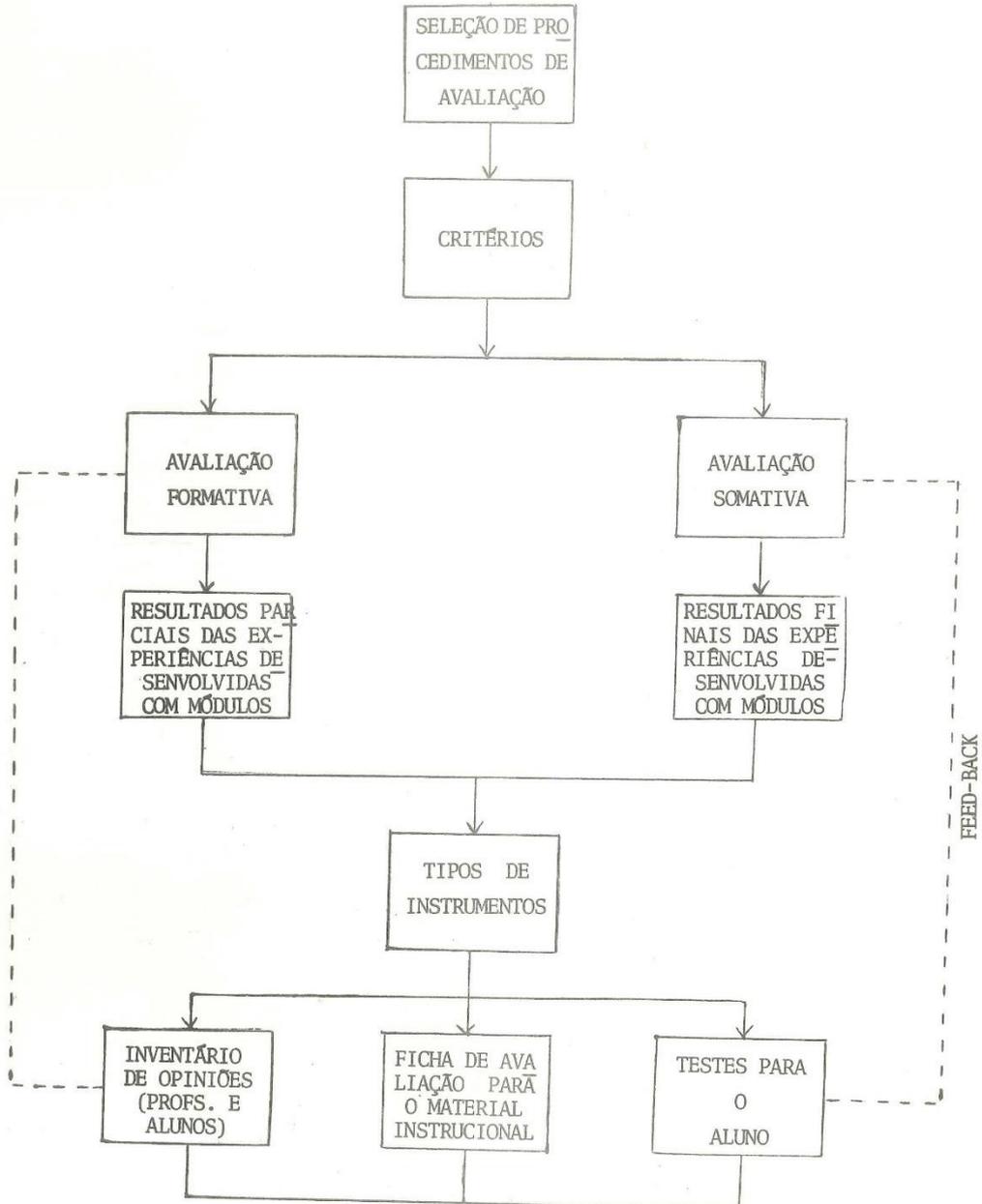
- 17 -

FLUXOGRAMA 1.2





FLUXOGRAMA 1.3





UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

- 19 -

6.2 Descrição das Etapas Previstas no Fluxograma e/ou Procedimentos Metodológicos

Os procedimentos metodológicos, vistos em sequência temporal, serão descritos segundo D. Stufflebeam e outros² em quatro etapas: contexto, entrada, processo e produto.

6.2.1 Contexto

Consiste em um estudo básico, realizado para levantar os componentes disponíveis para se atingir as metas, os fatores favoráveis e as combinações possíveis em termos de alternativas quanto ao uso dos componentes.

. Conhecimento da realidade:

Identificação dos recursos materiais e humanos necessários ao funcionamento do Laboratório de Aprendizagem.

. Determinação dos objetivos:

Delimitados em termos gerais e específicos de acordo com a meta de aprimoramento de processos de ensino-aprendizagem da **UFES**.

(2) Stufflebeam, D. - in Phi Delta Kappa Commission on Evaluation. Educational Evaluation and Decision Making. Ohio, Phi Delta Kappa, 1970



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

- 20 -

. Seleção dos recursos:

Levantamento do material necessário à montagem do laboratório e das seções auxiliares ao laboratório, a saber:

- * Seção gráfica-artística
- * Seção fotográfica
- * Seção de gravação
- * Seção de televisão

. Seleção e organização dos procedimentos:

* Montagem do laboratório e seções auxiliares ao laboratório.

* Assessoria aos professores através de encontros: formais (reuniões) e informais (grupos de trabalho). Estes encontros apresentarão a finalidade de conscientizar o corpo docente para novas formas de ensino-aprendizagem e capacitá-los a planejar e orientar processos de aprendizagem autodirigida. Para tanto os professores serão treinados para:

- * Clarificar problemas de ensino-aprendizagem
- * Delimitar necessidades de ensino-aprendizagem
- * Formular metas e objetivos de ensino-aprendizagem
- * Aplicar técnicas de avaliação individualizada
- * Identificar experiências de ensino-aprendizagem centralizadas no aluno
- * Selecionar estratégias de ensino-aprendizagem
- * Realizar análise do conteúdo da tarefa e sequenciar instrução
- * Planejar recursos de ensino-aprendizagem.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

- 21 -

- . Desenvolvimento de Experiências de Auto-aprendizagem:
Planejamento e testagem de experiências com módulos instrucionais.
- . Seleção de Procedimentos de Avaliação:
 - * Resultados parciais das experiências desenvolvidas com módulos - Avaliação formativa - Esta avaliação será realizada através de:
 - Fichas de avaliação do material instrucional.
Este processo envolverá mais que o julgamento da qualidade do material instrucional, pois trata-se de um processo de seleção de materiais apropriados, tendo em vista os objetivos do processo de ensino-aprendizagem, métodos de ensino e os níveis de desempenho desejado para os estudantes.
De acordo com isto escolhemos um instrumento de avaliação desenvolvido e testado pelo Centro de Recursos de Aprendizagem da Universidade de Medicina de Carolina do Sul, EUA. (Vide apêndice A)
 - * Inventário de Opiniões para professores e alunos
- . Resultados finais das experiências desenvolvidas com módulos
 - Avaliação Somativa. Esta avaliação será realizada através de testes de critério para o aluno.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

- 22 -

6.2.2 Entrada

Consiste num esforço organizado, num plano de ação com vistas aos objetivos estabelecidos. A estruturação do plano de ação vem a ser este projeto de pesquisa.

6.2.3 Processo

Consiste na aplicação do modelo planejado na Universidade Federal do Espírito Santo, ou seja, na colocação deste plano em ação e o conseqüente acompanhamento que será realizado para verificar a cada momento sua eficiência e eficácia.

6.2.4 Produto

Consiste no resultado final esperado.

Tratando-se de um projeto de desenvolvimento que visa o aperfeiçoamento de um modelo de Laboratório de Aprendizagem com utilização de Tecnologia Educacional, o esquema escolhido será o de grupo único com pré e pós avaliação, sugerido por J. Popham³, que é útil quando se emprega a avaliação formativa:

(3) Popham, J. An Evaluation Guidebook a set for practical guidelines for the evaluator. Los Angeles: The Instructional Objectives Exchanges, 1972



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

- 23 -



T = Tratamento (desenvolvimento do modelo através do ensino por módulos)

M = Medida

Na avaliação formativa, o interesse não será comparar grupos com diferentes tratamentos, mas buscar a eficiência do tratamento pela sua modificação durante o processo. O uso de medidas antes e depois do tratamento, bem como a repetição do ciclo: $M \longrightarrow T \longrightarrow M \longrightarrow T \longrightarrow M$, etc..., permite o cumprimento desta função formativa da avaliação em que as medidas baseadas em critérios são as mais adequadas.

O esquema com grupo único, com medida antes e depois, permite ao avaliador verificar o comportamento de entrada do aluno antes da sua interação com o tratamento. Pretendendo-se modificar o comportamento do aluno através do tratamento instrucional, deve-se verificar se o aluno não demonstra o comportamento desejado, para que não se atribua, no caso contrário, resultados indevidos ao tratamento.

Este tipo de esquema requer o emprego de pequenas amostras de estudantes, tornando-se por isso mais econômico. Dada a sua simplicidade torna-se aplicável a qualquer sistema instrucional.



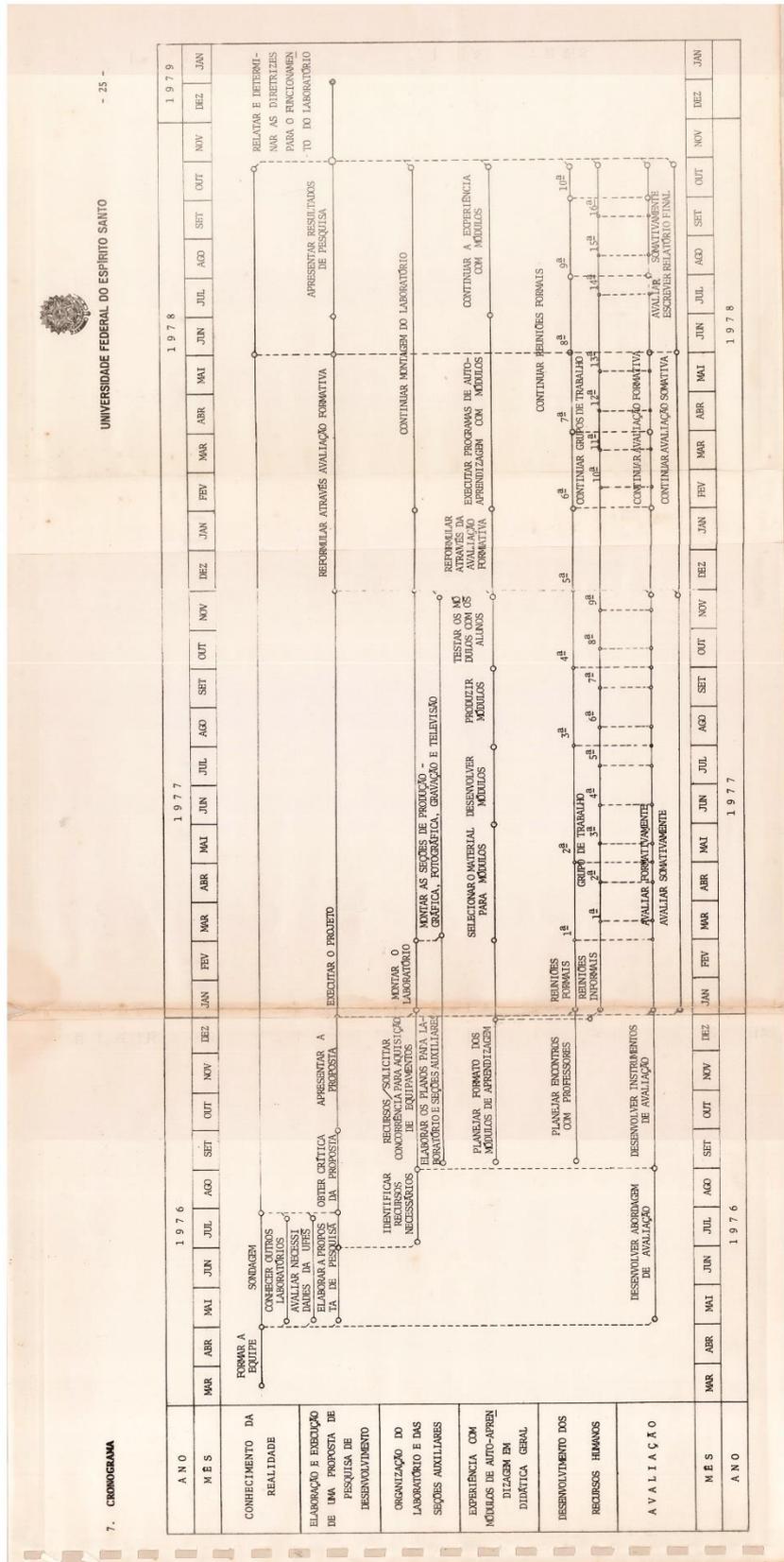
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

- 24 -

O modelo de Laboratório de Aprendizagem será considerado satisfatório, quando 80% da amostra de alunos escolhidos atingirem 80% de domínio nos conteúdos estudados⁴.

A amostra será composta de 30 (trinta) alunos da Universidade Federal do Espírito Santo, escolhidos aleatoriamente entre os alunos matriculados no Centro Pedagógico, na disciplina Didática B, que é oferecida a alunos de todos os Centros da Universidade.

(4) Block, J.H. Mastery Learning: Theory and Practice. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1971.





UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

- 26 -

8. RECURSOS NECESSÁRIOS

ITEM	DESCRIÇÃO DO EQUIPAMENTO	FABRICANTE	NÚMERO DO MODELO	QUANT.	PREÇO NOS ESTADOS UNIDOS POR UNID. \$US	E.U.A. PREÇO TOTAL \$US	PREÇO NACIONAL POR UNIDADES CR\$	PREÇO NACIONAL TOTAL CR\$
001	VIDEO PLAYBACK RECORDERS	SONY	VO-1800	20	1.800,00	36.000,00		
002	COLOR TELEVISION MONITORS	SONY	XX 11"	20	350,00	7.000,00		
003	STUDIO PRODUCTION VIDEO A RECORDERS	SONY	VO-2850	2	6.000,00	12.000,00		
004	VIDEO EDITING CONTROL	TRI	TRI-EA-5	1	6.000,00	6.000,00		
005	MULTIPIXEL FILM CHAIN (For motion picture, 2 slide projectors and converting unit)	SONY		1	10.000,00	10.000,00		
006	COLOR VIDEO CAMERAS	SONY	DXC-1200	2	5.500,00	11.000,00		
007	TRIPOD FOR VIDEO CAMERA	QUICKSET	SAMPSON	2	300,00	600,00		
008	TRIPOD HEAD FOR CAMERA	MILLER	FLUID HEAD	2	200,00	400,00		
009	DOLLY FOR VIDEO TRIPOD	SONY	TD-1A	2	100,00	200,00		
010	PORTABLE COLOR VIDEO CAMERA	HITACHI or SONY	FP-3030	1	5.000,00	5.000,00		
011	BLACK AND WHITE VIDEO RECORDER SYSTEM	SONY	DX-1600	1	2.500,00	2.500,00		
012	BATTERY PACK - 3 HOUR	SONY	AV-8400 B/W	1	250,00	250,00		
013	PORTABLE CAMERA CASE	SONY	BP-30	1	50,00	50,00		
014	COLOR SYNC GENERATOR	SONY	BC-8400	1	1.500,00	1.500,00		
015	COLOR SPECIAL EFFECTS GENERATOR	SONY		1	5.000,00	5.000,00		
016	COLOR PHASE SHIFTER	SONY		1	1.500,00	1.500,00		
017	BLACK AND WHITE TELEVISION MONITORS	SONY	9"	4	200,00	800,00		
018	COLOR TELEVISION MONITORS	SONY	17"	2	500,00	1.000,00		
019	COLOR TELEVISION MONITOR (For portable work)	SONY	9"	1	350,00	350,00		
020	VIDEO-AUDIO POWER EXTENSION CABLE	SONY	16"	1	50,00	50,00		



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

- 27 -

ITEM	DESCRIÇÃO DO EQUIPAMENTO	FABRICANTE	NÚMERO DO MODELO	QUANT.	PREÇO NOS ESTADOS UNIDOS POR UNID. \$US	E.U.A. PREÇO TOTAL \$US	PREÇO NACIONAL POR UNIDADES CR\$	PREÇO NACIONAL TOTAL CR\$
021	VIDEO-AUDIO RF BLACK/WHITE ADAPTER	SONY	RFU-63FW Channel 3	1	50,00	50,00		
022	TRIPOD	SONY	VCT-20A	1	70,00	70,00		
023	COUNSEL TABLES (Appropriate for total design)							
024	MICROPHONES-LAVALIER	SONY	ECM-50	3	250,00	750,00		
025	MICROPHONES-UNIDIRECTIONAL	SONY	ECM-53B	3	100,00	300,00		
026	MICROPHONES-PROFESSIONAL UNIDIRECTIONAL	SONY	ECM-22P	2	150,00	300,00		
027	MICROPHONES-HIGHLY DIRECTIONAL	SONY	F-98	2	50,00	100,00		
028	MICROPHONE EXTENSION CABLES	SONY	82'	4	20,00	80,00		
029	MICROPHONE EXTENSION CABLES	SONY	32'	9	15,00	135,00		
030	MICROPHONE EXTENSION CABLES	SONY	16'	9	10,00	90,00		
031	MICROPHONE MIXER	SONY	8-CHANNEL	1	150,00	150,00		
032	WAVE FORM MONITOR	SONY		1	600,00	600,00		
033	TECHTRONIC VIDEO SCOPE	SONY		1	1.200,00	1.200,00		
034	TAPE TENSION GAUGE			1	200,00	200,00		
035	IMAGE ENHANSER/COLOR CORRECTOR			1	3.000,00	3.000,00		
036	CROSS PULSE MODULATOR			1	600,00	600,00		
037	AUDIO-SOUND COMPENSATOR (FREQUENCY CORRECTOR)			1	300,00	300,00		
038	NOTCHED VARIABLE AUDIO FILTER			1	300,00	300,00		



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

- 28 -

ITEM	DESCRIÇÃO DO EQUIPAMENTO	FABRICANTE	NÚMERO DO MODELO	QUANT.	PREÇO NOS ESTADOS UNIDOS POR UNID. \$US	E.U.A. PREÇO TOTAL \$US	PREÇO NACIONAL POR UNIDADES CR\$	PREÇO NACIONAL TOTAL CR\$
039	TIME BASE CORRECTOR (For transfer of programming to commercial standards and for making copies)	SONY		1	12.000,00	12.000,00		
040	AMPLIFIER			1	300,00	300,00		
041	AUDIO SPEAKERS			2	100,00	200,00		
042	INTERCOM SET-UP WITH HEAD PHONES FOR (Director, 2 Cameramen, Audio and Spare			5	50,00	250,00		
043	PROFESSIONAL TURN-TABLE	GARRARD/SO-		1	200,00	200,00		
044	STUDIO MODEL TAPE DECK	-NY		2	500,00	1.000,00		
045	CARTRIDGE BROADCAST RECORDER	SONY		1	250,00	250,00		
046	TAPE BROADCAST PLAYBACK			1	250,00	250,00		
047	STEREO CASSETTE PLAYER			1	150,00	150,00		
048	FIXED STUDIO LIGHTING SYSTEMX (6-lights)	SONY		1	1.500,00	1.500,00		
049	POWER EXTENSION CABELS			3	20,00	60,00		
050	PORTABLE LIGHTING SYSTEM			1	500,00	500,00		
051	AIR CONDITIONING SYSTEM			2			6.000,00	12.000,00
052	SOUNDPROOFING SYSTEM			1			20.000,00	20.000,00
053	DRAPES FOR STUDIO (One black and one gray)			2			5.000,00	10.000,00
054	35mm CAMERA (With 50mm, f.1.4 lens, case)	OLYMPUS	(L-1)	2	500,00	1.000,00		
055	MACRO LENS	OLYMPUS		2	175,00	350,00		
056	21mm LENS/	OLYMPUS		1	250,00	250,00		
057	105mm LENS	OLYMPUS		1	200,00	200,00		
058	125mm LENS	OLYMPUS		1	200,00	200,00		



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

- 29 -

ITEM	DESCRIÇÃO DO EQUIPAMENTO	FABRICANTE	NÚMERO DO MODELO	QUANT.	PREÇO NOS ESTADOS UNIDOS POR UNID. \$US	E.U.A. PREÇO TOTAL \$US	PREÇO NACIONAL POR UNIDADES CR\$	PREÇO NACIONAL TOTAL CR\$
059	400mm LENS	OLYMPUS		1	250,00	250,00		
060	SET OF EXTENSION TUBES	OLYMPUS		1	50,00	50,00		
061	LENS ADAPTER RING (NIKON)			1	15,00	15,00		
062	LENS ADAPTER RING (PENTAX)			1	15,00	15,00		
063	EXPOSURE METER	GOSSEN		1	75,00	75,00		
064	EXPOSURE METER	LUNA		1	75,00	75,00		
065	ULTRA VIOLET LENS	WESTON		1	75,00	75,00		
066	POLARIZING LENS	MASTER	6	7	15,00	105,00		
067	SET OF COLOR CORRECTING LENS			1	25,00	25,00		
068	COLOR TEMPERATURE METER			1	35,00	35,00		
069	SLIDE COPYING UNIT (Ex-tension bellows with appropriate lens)			1	150,00	150,00		
070	SUPER 8 FILM CAMERA			1	150,00	150,00		
071	SUPER 8 PROJECTOR	ELMO	XL W/SOUND	1	500,00	500,00		
072	SUPER 8 PROJECTOR VIDEO SUPER 8 PLAYER (For transfer of film to video)	ELMO		1	600,00	600,00		
073	SHUTTER RELEASE CABLES	KODAK		1	1.500,00	1.500,00		
074	ELECTRONIC FLASH	BRAUN-HOBBY	PROFESSIONAL	4	10,00	40,00		
075	VOLTAGE STABILIZERS (For 12.000 Watts)			1	250,00	250,00	3.000,00	3.000,00



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

- 30 -

ITEM	DESCRIÇÃO DO EQUIPAMENTO	FABRICANTE	NÚMERO DO MODELO	QUANT.	PREÇO NOS ESTADOS UNIDOS POR UNID. \$US	E.U.A. PREÇO TOTAL \$US	PREÇO NACIONAL POR UNIDADES CR\$	PREÇO NACIONAL TOTAL CR\$
076	REGULATORS FOR LIGHTING, EQUIPMENT, ELECTRONICS, LABORATORY, ETC.			4			500,00	2.000,00
077	PHOTO STABILIZATION PROCESS	AGFA-GEVART		1	400,00	400,00		
078	SEAL MOUNTING PRESS	SEAL		1	300,00	300,00		
079	BINDER FOR BOOKS	GBC		1	150,00	150,00		
080	LAMINATOR FOR PROTECTING GRAPHICS AND PHOTOS	GBC		1	400,00	400,00		
081	PROJECTOR PROGRAMMER (For 3-4 projectors)	SAUPE-SAUPE		1	1.000,00	1.000,00		
082	DISSOLVE UNIT	KODAK		1	300,00	300,00		
083	STEREO RECORDER	SONY		2	600,00	1.200,00		
084	TURN TABLE	GARRARD		1	150,00	150,00		
085	HIGH SPEED CASSETTE DUPLICATOR	TELEX		1	1.500,00	1.500,00		
086	CASSETTE STEREO RECORDERS	SONY		3	250,00	750,00		
087	CASSETTE RECORDER WITH SLIDE PULSE CHANGER	WOLLENSAK		2	300,00	600,00		
088	SPEAKER	SONY		1	350,00	350,00		
089	CARAMATE SLIDE-TAPE PLAYER PROJECTOR	GRADIENT		2	150,00	300,00		
090	SOUND-FILM STRIP VIEWERS (With 9" screens)	SINGER	CARAMATE	2	450,00	3.600,00		
091	SLIDE VIEKING TABLE	SINGER		8	250,00	2.000,00		
092	ELECTRIC TYPEWRITER/with one complete set of six or more different type faces.	MATRIX		1	100,00	100,00		
093	PAPER CUTTER	IBM	MODEL 82C	1			18.800,00	18.800,00
094				2			1.500,00	3.000,00



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

- 31 -

MATERIAL PERMANENTE

ITEM	DESCRIÇÃO DO EQUIPAMENTO	FABRICANTE	NÚMERO DO MODELO	QUANT.	PREÇO NOS ESTADOS UNIDOS POR UNID. \$US	E.U.A. PREÇO TOTAL \$US	PREÇO NACIONAL POR UNIDADES CR\$	PREÇO NACIONAL TOTAL CR\$
MP-01	Armários de aço com duas portas e prateleiras removíveis, tipo caixas			3			3.320,00	9.960,00
MP-02	Armários com uma porta e com prateleiras graduáveis e removíveis - Super FE			3			1.190,00	3.570,00
MP-03	Arquivo para pastas suspensas e com quatro gavetas, pauleta.			1			2.355,00	2.355,00
MP-04	Estantes metálicas vasadas com prateleiras removíveis. Mod. Biblioteca.			4			2.100,00	8.400,00
MP-05	Mesas para professor com 3 gavetas 1,42x76			6			2.400,00	14.000,00
MP-06	Cadeiras para professor - pes fixo			12			517,00	6.204,00
MP-07	Mesa para máquina de escrever			3			1.060,00	3.180,00
MP-08	Cadeiras para cabines para estudo individual			40			300,00	12.000,00
								60.079,00



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

RECURSOS HUMANOS

RELAÇÃO DE TECNICOS

ITEM	DISCRIMINAÇÃO	QUANT.	SALÁRIO MENSAL	ENCARGOS SOCIAIS	(Cr\$) DESPESA MENSAL	(Cr\$) DESPESA ANUAL
1	Coordenador	1	15.000,00	3.450,00	18.450,00	239.850,00
2	Assistente	2	10.000,00	2.230,00	24.460,00	317.980,00
3	Produtor TV	1	12.000,00	2.760,00	14.760,00	191.880,00
4	Cameraman	2	9.500,00	2.185,00	23.370,00	303.810,00
5	Técnico Fotografia	1	9.000,00	2.070,00	11.070,00	143.910,00
6	Técnico Gravação	1	10.000,00	2.300,00	12.300,00	159.900,00
7	Técnico Manutenção	1	12.000,00	2.760,00	14.760,00	191.880,00
8	Técnico Desenho	1	6.000,00	1.380,00	7.380,00	95.940,00
9	Datilógrafo	2	3.000,00	690,00	7.380,00	95.940,00
				TOTAL	133.930,00	1.741.090,00

- OBSERVAÇÕES:
1. As despesas com 13º salário já estão incluídas.
 2. Os encargos sociais foram estimados em 23%.
 3. O salário mensal se baseia no mercado de trabalho local em julho de 1976.

DESPESAS TOTAIS

Como o projeto se desenvolve ao longo de 2 (dois) anos, o total se eleva ao montante de Cr\$ 3,482.180,00 (três milhões quatrocentos e oitenta e dois mil, cento e oitenta cruzeiros).



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

DEMONSTRATIVO DOS RECURSOS NECESSÁRIOS

DISCRIMINAÇÃO	DESPESAS (Cr\$)
EQUIPAMENTOS.....	4.864.360,00
MATERIAL PERMANENTE.....	60.080,00
MATERIAL DE CONSUMO.....	200.000,00
PESSOAL TÉCNICO.....	3.482.180,00
T O T A L	8.606.620,00

- OBSERVAÇÕES:
1. O custo do Equipamento nos EUA foi estimado por JUAN P. CABÁN, Ph.D. em Tecnologia Educacional, Consulto da UFES, aos preços vigentes em julho de 1976.
 2. O custo do Equipamento no Brasil foi determinado agregando ao seu custo nos EUA, taxas de importação, fretes, seguros, etc. Esta parcela foi suposta 200% do custo /EUA.
 3. O Material de Consumo compreende Material de Expediente, Material Técnico (Fitas Vídeo, Fitas Mini-Cassete, Material Gráfico, etc.) e Módulos de Ensino e Aprendizagem produzidos em outros Centros.
 4. Todas as despesas foram estimadas aos preços vigentes em julho de 1976.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

10. BIBLIOGRAFIA

TECNOLOGIA INSTRUCCIONAL:

- * Loughary, J. W. "The Changing Capabilities in Education" in Weisgerber (ed.) Perspective in individualized learning. (Itasca, Illinois: F.E. Peacock Publishers Inc., 1971)
- * Hoban, C.F. "Man, Ritual, the Establishment and Instructional Technology" in Weisgerber (ed.) Perspective in individualized learning. (PIL)
- * Chisholm, M. E. and Ely, D.P., "The Emerging Role of the Media Professional" in Media Personnel in Education: a competency approach (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc. 1976)
- * Chisholm, M.E. and Ely, D.P. "The Design Function" in Média Personnel in Education: a competency approach. (MPE)
- * Chisholm and Ely "The Production Fuction" in (MPE)

TEORIA DA COMUNICAÇÃO:

- * Harrison, R. "Communication Theory" in Wiman, R.V. and Meirerhenry, W.C. Educational Media Theory into Praticce (Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company, 1969)
- * Ends, A.W. "Proficient Teaching: Communication in Process" in Wiman and Meierhenry in Educational Media Theory into Practice. (EMTP)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PESQUISA EM MULTIMEIOS:

- * Cook, J.O. "Research in Audio-Visual Communication" in Knirk, F.G. and Childs, J. W. (ed.) Instructional Technology: a book of readings. (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968)
- * May, M.A. "Word-Picture Relationships in Audio Visual Presentations: the acquisition of skills, concepts and understandings" in Weisberger, R.A. (ed.) Instructional Process and Media Innovation. (Chicago: Rand McNally & Company, 1968)
- * Levie, H.W. and Dickie, K.E. "The Analysis and Application of Media" in Travers, R.M.W., (ed.) The Second Handbook of Research on Teaching (Chicago: Rand McNally, 1973)
- * Briggs, L.J. "Learner Variables and Educational Média" in (PIL)
- * Sanderson, Richard A. "The Motion Picture: Communication Channel for Information, Concepts, Skills, Attitudes" in Weisberger, R.A. (ed.) Instructional Process and Media Innovation. (IPMI)
- * Diamond, R.M. "Instructional Television in Perspective" in (IPMI)
- * Carpenter, C.R. "Telei struction and Individualized Learning" (PIL)

TEORIAS DE APRENDIZAGEM:

- * Block, J.H - Mastery Learning: Theory and Practice, New York, 1971
- * Gagne, R.M. "Learning Research and its Implications for Independent Learning" in (PIL)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

- * Gagne, R.M. "Learning and Communication" in (EMTP)
- * Guilford, J.P. "Intelligence: 1965 Model" in (PIL)

ESTILOS DE APRENDIZAGEM E DIFERENÇAS INDIVIDUAIS:

- * Powell, W.R. "The Nature of Individual Differences" in (PIL)
- * Cronback, L.J. "How Can Instruction be Adapted to Individual Differences?" in (PIL)

DESENVOLVIMENTO CURRICULAR:

- * Jordan, D.C. and Steets, D.T. "The Anisa Model: A New Basis for Educational Planning" in Young Child, June 1973
- * Dale, E. "The Curriculum and Technology" in Audiovisual Methods in Teaching (Hinsdale, Illinois: The Dryden Press, Inc. 1969)
- * Meierhenry, W.C. "Relationships of Media and the Curriculum" in (PIL)
- * Tuckman, B.W. "The Student-Centered Curriculum: A Concept in Curriculum Innovation" in (IPMI)

ABORDAGEM SISTÊMICA:

- * Della-Piana, G.M., Hogben, M. and Anderson, D.R. "Ascheme for Maximizing Program Effectiveness" in (PIL)
- * Stewart, D.K. "A Learning-Systems Concept as Applied to Courses in Education and Training" in (EMTP)
- * Snelbecker, G.E. "Psychoeducational Design" in Learning Theory, Instructional Theory and Psychoeducational Design (New York: McGraw-Hill Book Company, 1974)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

- * Schure, A. "Science Education and Instructional Systems" in (IPMI)
- * Gerlach, V.S. and Ely, D.P. "Teaching and Systems" in Teaching and Media: a systematic approach (Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1971)
- * Gerlach, V.S. and Ely, D.P. "The Role of Objectives in School Learning" in Teaching and Media: a systematic approach. (TMSA)
- * Metfessel, N.S., Michael, W.B., and Kirsner, D.A. "Developing Objectives According to Cognitive and Affective Taxonomies" in (PIL)
- * Gagne, R.M. "The Implications of Instructional Objectives for Learning" in (IPMI)
- * Stufflebeam, D. in Phi Delta Kappa Comission on Evaluation. Educational Evaluation and Decision Making. Ohio, Phi Delta Kappa, 1970

DESENVOLVIMENTO DE MÓDULOS INSTRUCIONAIS:

- * Lewis, P. "Packaged Programs" in (IPMI)
- * Hacfele, D.L. "Self-instruction and Teacher Education" in (PIL)
- * Weisgerber, R.A. "Media, Facilities and Learner Options" in (PIL)
- * Richard, P. and Sund, R.B. "Individualized Instruction in Biology" in (PIL)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

AVALIAÇÃO:

- * Chisholm, M.E. AND Ely, D.P. "The Evaluatiõn Function" in (MPE)
- * Messick, S. "The Criterion Problem in the Evaluation of Instruction: Assessing Possible, not Just Intended Outcomes" in (PIL)
- * Jenks, C.L. "Evaluation for a Small District" in (PIL)
- * Popham, J. - An Evaluation Guidebook - a set of practical guidelines for the evaluator. Los Angeles: The Instructional Objectives Exchanges, 1972

PROJETO, PRODUÇÃO E UTILIZAÇÃO DE MULTIMEIOS:

- * Erickson, C.W.H. and Curl, D. H. "Nonprojected Visual Mídia" in Fundamentals of Teaching with Audiovisual Technology (New York: The Macmillan Company, 1972)
- * Dale, E. "Demonstrations in Teaching" in Audiovisual Methods in Teaching.
- * Gerlack, V.S. and ELY, D.P. "Media Facts" in (TSMA)
- * "Communication Through Motion Pictures" and "Communication Through television" (author information not available)
- * Wyman, R. "Toward a Single Media System for Individual Study"
- * "Overhead Projection Techniques"
- * Kemp, J.E. "Summary of Methods for Preparing Transparencies" in Planning Audiovisual Materials (Scranton, Pennsylvania: Intext Publisher, 1968)
- * Kodak, "Audiovisual Planning Equipment" and "preparing Materials for Visual Presentations"



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

- * ABCT, "The Message is you: Guidelines for Preparing Presentations"
- * Langford, M. "Media Costs - Comparative" and "Step-by-step Methods for Making Aids by Copying" in Visual Aids and Photograpy in Education (New York: Hasting House, Publicichers, 1973)

INTEGRAÇÃO DOS MULTIMEIOS AO PROCESSO INSTRUCIONAL:

- * McMahan, M. "Follow-up of use of Audiovisual Materials" in (IPMI)
- * Williams, F.E. "Creativity: Theoretical and Practical Considerations for Media" in (IPMI)
- * Southworth, H.C. "A Model of Teacher Training for the Indivi dualization of Instruction" in (PIL)
- * McKay, W. "Computer-Directed Instructional Games" in (PIL)
- * Cobun, T.C. "Media and Public School Communication" in (IPMI)
- * Weisgerber, R.A. "Higher Education and Media Innovation" in (IPMI)

ELABORAÇÃO PROJETO DE PESQUISA:

- * Krathwohl, D. L. "How to Prepare a Research Proposal", Syracuse, New York, 1966



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

APÊNDICE A

FICHA DE AVALIAÇÃO DO MATERIAL INSTRUCIONAL

NOME: _____ PROFESSOR: _____ ALUNO: _____
 CENTRO: _____ DEPARTAMENTO: _____
 TÍTULO DO MATERIAL: _____
 AUTOR: _____ MEIO: _____
 DURAÇÃO: _____ DATA: _____

INSTRUÇÕES: Para o propósito de avaliação, tres categorias foram estabelecidas, a saber:

1. Qualidade de conteúdo
2. Qualidade educacional
3. Qualidade técnica

A maior parte das vezes sua resposta será marcar, "sim" ou "não", "bom" ou "inferior", de acordo com os ítems de avaliação apresentados. Por favor, responda a todas as perguntas que tenham significado para você.

1. Qualidade de Conteúdo:

1.1 Precisão de Conteúdo

SIM NÃO

1.1.1 A materia apresentada é atual e oportuna? _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

	SIM	NÃO
1.1.2 A informação fatural que foi apresentada está correta?	_____	_____
1.1.3 A representação visual do conteúdo está correta?	_____	_____
1.1.4 Os materiais fornecem uma visão imparcial do conteúdo?	_____	_____
1.1.5 Os materiais apresentam conteúdo suscinto e relevante?	_____	_____
1.1.6 Outras observações: _____ _____		
1.2 Congruência de Conteúdo:	SIM	NÃO
1.2.1 O conteúdo está de acordo com os métodos utilizados?	_____	_____
1.2.2 O material apresentado é apropriado para: Que audiência? _____ _____		
Qual nível? _____ _____		
1.2.3 Outras observações: _____ _____		
1.3 Abrangência e organização do conteúdo:	SIM	NÃO
1.3.1 Abrangência do conteúdo é suficiente?	_____	_____



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

	SIM	NÃO
2.1.2 Os objetivos enunciados e a informação apresentada estão em acordo?	_____	_____
2.1.3 As formas de avaliação apresentadas são acessíveis para testar a eficácia do material?	_____	_____
2.1.4 O interesse da audiência foi identificado previamente?	_____	_____
2.1.5 Outras observações:	_____	

 2.2 Guias para o uso dos materiais	 SIM	 NÃO
2.2.1 Foi fornecido ao estudante guia para uso do material?	_____	_____
2.2.2 Foi fornecido guia para o instrutor?	_____	_____
2.2.3 Outras observações:	_____	

 2.3 Os materiais	 SIM	 NÃO
2.3.1 Está sendo permitido ao aluno usar os materiais seguindo seu ritmo próprio?	_____	_____
2.3.2 O material inclui instrumento para o aluno avaliar sua aprendizagem?	_____	_____
2.3.3 Outras observações:	_____	



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

SIM NÃO

1.3.2 A organização do conteúdo é lógica e eficiente? _____

1.3.3 Outras observações: _____

1.4 Integração dos Conceitos/Informações apresentados nos materiais é: Inferior _____ Média _____ Boa _____

1.4.1 Outras observações: _____

1.5 Trace um círculo em torno do termo apresentado abaixo que melhor descreve a sua avaliação sobre a qualidade de conteúdo do material:

Inferior	Regular	Bom	Excelente
1	2	3	4

1.6 Observações: _____

2. Qualidade Educacional

2.1 Objetivos Educacionais SIM NÃO

2.1.1 Os objetivos instrucionais do material apresentado estão enunciados claramente? _____



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

3. Qualidade Técnica

3.1 Se o adjetivo "INFERIOR" for o escolhido em qualquer item é favor dar uma descrição breve no espaço fornecido. Caso seja necessário usar espaço adicional utilize o lado reverso deste papel.

	BOM	INFERIOR
3.1.1 Qualidade de som	_____	_____
3.1.2 Qualidade visual	_____	_____
3.1.3 Ilustrações (gráficos, desenhos, quadros)	_____	_____
3.1.4 Títulos e legendas	_____	_____
3.1.5 Qualidade de cor	_____	_____
3.1.6 Qualidade de redação	_____	_____
3.1.7 Durabilidade	_____	_____
3.1.8 Qualidade de narração	_____	_____
3.1.9 Inferências de tamanho, distância, ação e expressão de vida	_____	_____



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

BOM

INFERIOR

3.2 Este assunto poderia ser tratado mais efetivamente por um outro meio? _____

Caso tenha marcado "SIM", dê uma descrição breve com suas sugestões:

3.3 Favor classificar/avaliar o material em sua qualidade técnica global, traçando um círculo no termo abaixo que melhor expresse seu critério de avaliação:

Inferior

Regular

Bom

Excelente

1

2

3

4

Muito Obrigado



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

- 29 -

ITEM	DESCRIÇÃO DO EQUIPAMENTO	FABRICANTE	NÚMERO DO MODELO	QUANT.	PREÇO NOS ESTADOS UNIDOS POR UNID. \$US	E.U.A. PREÇO TOTAL \$US	PREÇO NACIONAL POR UNIDADES CR\$	PREÇO NACIONAL TOTAL CR\$
059	400mm LENS	OLYMPUS		1	250,00	250,00		
060	SET OF EXTENSION TUBES	OLYMPUS		1	50,00	50,00		
061	LENS ADAPTER RING (NIKON)			1	15,00	15,00		
062	LENS ADAPTER RING (PENTAX)			1	15,00	15,00		
063	EXPOSURE METER	GOSSEN		1	75,00	75,00		
064	EXPOSURE METER	LUNA		1	75,00	75,00		
065	ULTRA VIOLET LENS	WESTON		1	75,00	75,00		
066	POLARIZING LENS	MASTER	6	7	15,00	105,00		
067	SET OF COLOR CORRECTING LENS			1	25,00	25,00		
068	COLOR TEMPERATURE METER			1	35,00	35,00		
069	SLIDE COPYING UNIT (Ex-tension bellows with appropriate lens)			1	150,00	150,00		
070	SUPER 8 FILM CAMERA			1	150,00	150,00		
071	SUPER 8 PROJECTOR	ELMO	XL W/SOUND	1	500,00	500,00		
072	SUPER 8 PROJECTOR W/SOUND	ELMO		1	600,00	600,00		
073	VIDEO SUPER 8 PLAYER (For transfer of film to video)	KODAK		1	1.500,00	1.500,00		
074	SHUTTER RELEASE CABLES ELECTRONIC FLASH	BRAUN-HOBBY	PROFESSIONAL	4	10,00	40,00		
075	VOLTAGE STABILIZERS (For 12.000 Watts)			1	250,00	250,00	3.000,00	3.000,00



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

2.4 Qualidade de eficiência instrucional:	SIM	NÃO
2.4.1 Foi fornecido ao aluno reforço apropriado sobre os pontos mais importantes apresentados no material?	_____	_____
2.4.2 O material está organizado logicamente?	_____	_____
2.4.3 O material provê as necessidades de prontidão estudantil? (respeito aos pré-requisitos do aluno)	_____	_____
2.4.4 O material encaminha o aluno para aprendizagens posteriores?	_____	_____
2.4.5 O material está apresentado de uma maneira interessante?	_____	_____
2.4.6 Outras observações:	_____	

2.5 Favor classificar/avaliar o material em sua qualidade-global-educacional, traçando um círculo no termo abaixo que melhor expresse seu critério de avaliação:

Inferior	Regular	Bom	Excelente
1	2	3	4

2.6 Observações: _____

ANEXO B – Regimento do Laufes (1980)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO PEDAGÓGICO
LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM

REGIMENTO DO LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM

CAPÍTULO I

Dos objetivos do Laboratório de Aprendizagem

Art. 1º - De conformidade com o regimento interno do Centro Pedagógico, em seu capítulo V, Art. 34, o Laboratório de Aprendizagem é órgão complementar desse Centro e tem por finalidade básica atuar como órgão de apoio junto às unidades de ensino da UFES, podendo, entre tanto, estender sua ação de produção e assessoria a outras instituições, empresas e/ou organizações de caráter particular, municipal, estadual e federal.

Parágrafo Único - O Laboratório de Aprendizagem será designado pela sigla LAUFES.

Art. 2º - São metas do LAUFES:

- a - Experimentar e criar um modelo mais próximo do ideal de Laboratório de Aprendizagem, com função efetiva e possível de ser reaplicada em outras localidades brasileiras, dentro das possibilidades reais existentes.
- b - Tornar-se um centro de serviço e produção de apoio voltado para as necessidades do pessoal docente da UFES e também das instituições, empresas e/ou organizações de caráter particular, municipal, estadual e federal.
- c - Promover treinamento de habilidades básicas necessárias ao eficaz desempenho do docente.
- d - Dispor-se às unidades de ensino da UFES bem como às instituições, empresas e/ou organizações de caráter particular, municipal, estadual e federal para os serviços de consultoria e elaboração, em diferentes níveis e programas de cursos relacionados com o processo ensino-aprendizagem.

-2-

- e - Tornar-se um centro de pesquisas voltado para os procedimentos na área do ensino.
- f - Tornar-se um centro de desenvolvimento e divulgação de materiais instrucionais.
- g - Atuar nas condições previstas pelo regimento interno do Centro Pedagógico, obedecendo às alterações porventura sofridas.

CAPÍTULO II

Da Estrutura

Art. 39 - Integram a estrutura do LAUFES:

- a - Um coordenador geral
- b - O Conselho Consultivo
- c - Uma Coordenadoria de Planejamento
- d - Uma Coordenadoria de Produção
- e - Uma Coordenadoria de Execução e Avaliação
- f - Secretaria
- g - Equipe de Técnicos operadores de equipamentos.

CAPÍTULO III

Da Organização Administrativa

Seção I

Da Coordenação Geral

Art. 49 - A Coordenação Geral será exercida por um Coordenador Geral a quem compete:

- a - Coordenar e integrar as atividades desenvolvidas pelas Coordenações de Planejamento, Produção, Execução e Avaliação;
- b - elaborar, em comum acordo com as Coordenações de Planejamento, Produção, Execução e Avaliação, o plano anual de atividades incluindo programas e projetos a serem desenvolvidos pelo LAUFES, e submetê-lo a aprovação do Conselho Departamental do Centro Pedagógico;
- c - alocar recursos financeiros e elaborar o orçamento - programa em comum acordo com as coordenações de Planejamento, Execução, Avaliação e encaminhá-lo a apreciação do Conselho Departamental do Centro Pedagógico;

-3-

- d - estabelecer e desenvolver contatos com órgãos da UFES e de quaisquer outras instituições, empresas e/ou organizações de caráter particular, municipal, estadual e federal com a finalidade de promover intercâmbio entre projetos e incentivos à pesquisa;
- e - estabelecer tabelas do custo do material a ser produzido pelo LAUFES;
- f - promover uma reunião mensal com os membros do Conselho Consultivo e Coordenadores de área;
- g - convocar reuniões extraordinárias, comunicando-as aos membros do Conselho Consultivo e coordenadores de Área com a devida antecedência;
- h - elaborar o relatório anual das atividades do LAUFES e encaminhá-lo a apreciação do Conselho Departamental.

Seção II

Do Conselho Consultivo

Art. 59 - O Conselho Consultivo será constituído por um representante de cada uma das habilitações do Curso de Pedagogia oferecido pela UFES, eleito pelo respectivo departamento.

Parágrafo Único - Compete ao Conselho Consultivo:

- a - Encaminhar ao LAUFES no início de cada período letivo, as sugestões de planos de trabalho de cada departamento, depois de referendadas pelo Chefe de Departamento relacionando-as com a oferta de serviços e recursos do LAUFES.
- b - Apreciar sugestões de contratação de pessoal técnico e designação de professores para funcionarem junto ao LAUFES.

Seção III

Da Coordenação de Planejamento

Art. 69 - A Coordenação de planejamento será exercida por um Coordenador a quem compete:

- a - Elaborar projetos e planos de ensino e pesquisa;

-4-

- b - formar equipes para o desenvolvimento de projetos específicos, atendendo o disposto no Cap. III, Art. 4º item b;
- c - oferecer consultoria sobre planejamento e pesquisa no processo ensino-aprendizagem;
- d - programar recursos humanos e materiais necessários à implementação de projetos e planos de ensino e pesquisa e submeter à Coordenação Geral;
- e - acompanhar os projetos e planos de ensino e pesquisas criados ou assessorados profissionalmente pelo LAUFES, após sua devida aprovação pelo Conselho Departamental.

Seção IV

Da Coordenação de Produção

Art. 7º - A Coordenação de Produção será exercida por um Coordenador a quem compete:

- a - Formar equipes para o desenvolvimento e/ou produção de materiais instrucionais a serem operacionalizados dentro da realidade vigente do ensino, atendendo o disposto no Cap. III, Art. 4º, ítem b;
- b - montar e desenvolver as seções de fotografia, gravação, televisão e gráfica;
- c - produzir e testar materiais instrucionais;
- d - programar recursos humanos e materiais necessários à implementação de produção de materiais instrucionais e submeter à Coordenação Geral;
- e - acompanhar os projetos e planos de ensino e pesquisa criados ou assessorados profissionalmente pelo LAUFES, após sua devida aprovação pelo Conselho Departamental.

Seção V

Da Coordenação de Execução e Avaliação

Art. 8º - A Coordenação de Execução e Avaliação será exercida por um Coordenador a quem compete:

- a - Formar equipes para a execução e avaliação de projetos e/ou planos de ensino e pesquisa, atendendo o disposto no Cap. III do Art. 4º, ítem b;
- b - programar recursos humanos e materiais neces -

-5-

- sários à implementação e avaliação de projetos e planos de ensino e pesquisa e submeter à Coordenação Geral;
- c - assessorar docentes quanto a estratégias de execução, implementação e avaliação do processo ensino-aprendizagem;
 - d - promover condições para o aprimoramento e/ou reestruturação de projetos e/ou planos de ensino e pesquisa a partir das avaliações feitas;
 - e - acompanhar os projetos e/ou planos de ensino e pesquisa criados ou assessorados profissionalmente pelo LAUFES, após sua devida aprovação pelo Conselho Departamental.

Seção VI

Da Secretaria

Art. 9º - A secretaria será exercida por um secretário a quem compete:

- a - Executar os serviços e tarefas administrativas que lhe são afetas;
- b - instruir processos e encaminhá-los aos órgãos competentes;
- c - tomar providências administrativas necessárias às reuniões do LAUFES;
- d - manter atualizados os arquivos e correspondências;
- e - atender às coordenações nas atividades de caráter administrativo;
- f - secretariar as reuniões do LAUFES.

Seção VII

Do Pessoal Técnico

Art. 10 - Caberá ao LAUFES, através das Coordenações, avaliar a necessidade de pessoal técnico para exercer o serviço de manutenção, operação do equipamento bem como produção de materiais.

Parágrafo Único - Para a contratação de pessoal técnico e designação de professores para funcionarem junto ao LAUFES, haverá necessidade de apreciação do Conselho Consultivo, Coordenadores de área e posterior aprovação do Conselho Departamental

do Centro Pedagógico.

CAPÍTULO IV

Das Diretrizes para Trabalhos de Pesquisa

- Art. 11 - O plano anual das atividades de trabalhos do LAUFES incluirá uma abertura de apoio às pesquisas a serem realizadas pelos docentes da UFES.
- Art. 12 - As pesquisas a serem consideradas pelo LAUFES poderão ser:
- a - Sugeridas pelo Conselho Consultivo;
 - b - sugeridas pelos Coordenadores de área;
 - c - solicitadas por docentes ou entidades reconhecidamente interessadas.
- Art. 13 - O Projeto de pesquisa deverá conter pelo menos os seguintes elementos:
- a - Título e definição do objetivo;
 - b - relação do pessoal docente ou técnico que colaborará na pesquisa e suas atribuições;
 - c - fundamentação teórica e bibliográfica da pesquisa;
 - d - plano detalhado da tarefa, compreendendo o pessoal e os materiais necessários, bem como descrição da aparelhagem a ser utilizada ou a ser adquirida, sequência das experiências previstas e indicação dos métodos de observação a serem adotados;
 - e - estimativa do prazo para a sua realização e cronograma distinguindo as diferentes etapas do trabalho;
 - f - estimativa do custo da pesquisa.
- Art. 14 - O LAUFES terá direito a quaisquer privilégios de invenção proveniente das pesquisas por ele apoiadas e que serão objeto de convenção firmada entre o LAUFES e o interessado antes do início da pesquisa.
- Art. 15 - O LAUFES e o autor ou autores da pesquisa deverão manter registro metódico do andamento da mesma para fins de organização e sequência das tarefas.

-7-

- Art. 16 - O relatório da pesquisa deverá ser redigido de forma a abranger toda a investigação realizada, contendo os elementos necessários à boa compreensão do assunto.
- Art. 17 - Concluída a pesquisa, o LAUFES manterá em seus arquivos um relatório completo do trabalho realizado.
- Art. 18 - Só poderá ser determinada a publicação e divulgação do relatório final da pesquisa após a aprovação do LAUFES e do Conselho Departamental do Centro Pedagógico.

CAPÍTULO V

Dos Recursos Financeiros

- Art. 19 - O funcionamento e a manutenção do LAUFES serão efetivados por recursos provenientes de:
- a - Verbas previstas no Orçamento da UFES e destinadas ao Centro Pedagógico;
 - b - serviços prestados a pessoas físicas e jurídicas ;
 - c - doações;
 - d - convênios.
- Art. 20 - A aplicação das receitas discriminadas no Art. 19 deste capítulo far-se-á rigorosamente de acordo com as normas financeiras da UFES que disciplinam o assunto , devendo toda a renda obtida ser depositada em conta da Universidade na Caixa Econômica Federal.
- Art. 21 - Os recursos financeiros provenientes da prestação de serviços e de convênios serão destinados à aquisição de equipamentos e materiais de consumo necessários aos projetos, bem como a gratificação do pessoal envolvido na realização dos projetos de acordo com programa - ção específica para cada caso.

CAPÍTULO VI

Dos Bens Materiais e Equipamentos

- Art. 22 - A Divisão de Patrimônio da UFES será a responsável pelo cadastramento dos bens colocados à disposição do LAUFES, bem como pelo registro de novas aquisições , transferências e baixas de ativos depreciados.
- Art. 23 - A proposta de aquisição de materiais e equipamentos pa

-8-

ra o LAUFES ficará a cargo do Coordenador Geral.

Parágrafo Único - Para o julgamento de qualidade do material, serão consultados os coordenadores de área.

Art. 24 - Os materiais e equipamentos do LAUFES somente poderão ser utilizados e retirados do Laboratório após o preenchimento de formulários próprios.

Parágrafo Único - Os danos causados a materiais e equipamentos porventura danificados pelo requerente deverão ser comunicados imediatamente ao LAUFES para as providências necessárias.

CAPÍTULO VII

Disposições Gerais

Art. 25 - Será de competência da Direção do Centro Pedagógico a designação do Coordenador Geral do LAUFES, homologada pelo Conselho Departamental do Centro Pedagógico.

Art. 26 - Será de competência do Coordenador Geral do LAUFES a designação dos Coordenadores das áreas de Planejamento, Produção, Execução e Avaliação.

Art. 27 - Os casos emissores serão resolvidos pelo Conselho Departamental do Centro Pedagógico.

Art. 28 - O Coordenador Geral, os coordenadores de área e as equipes recrutadas por eles para desenvolvimento de projetos a serem prestados pelo LAUFES poderão ter seus encargos docentes reduzidos em função das tarefas que lhes forem atribuídas.

Art. 29 - Este Regimento poderá sofrer alterações em função das necessidades do LAUFES.

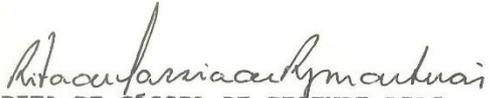
Art. 30 - Este Regimento entrará em vigor na data de sua aprovação pelos órgãos competentes da Universidade.

Vitória, 1 de setembro de 1980.

REGIMENTO DO LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM apro-
vado em Reunião do Conselho Departamental do Centro Peda-
gógico da UFES, no dia 27 de agosto de 1980.


RITA DE CÁSSIA DE REZENDE DIAS
Diretora do Centro Pedagógico da
UFES

O CONSELHO DEPARTAMENTAL, no dia 3 de setembro de 1980 homologou a indicação feita pela Direção do Centro Pedagógico da UFES do Professor CARLOS COUTINHO BATALHA para Coordenador Geral do Laboratório de Aprendizagem.


RITA DE CÁSSIA DE REZENDE DIAS
Diretora do Centro Pedagógico da UFES

ANEXO C – Revista da Ufes CP (1987)



Centro Pedagógico

Universidade Federal do Espírito Santo

Laboratório de Aprendizagem

Órgão complementar do Centro Pedagógico, o LAUFES foi criado em 1979 com a finalidade básica de apoiar as unidades de ensino da UFES.

O Laboratório abrange os setores de Produção Gráfica, Áudio, Vídeo e empréstimo de equipamentos utilizados na produção de material de apoio didático ao corpo docente e discente da UFES. Na área do ensino, atende as aulas práticas do Curso de Comunicação Social, principalmente as de rádio e televisão, Pedagogia e às demais licenciaturas da UFES. Na prestação de serviços à comunidade, realiza gravação e edição de programas, sonorização de eventos, empréstimo de equipamentos e outros.

As principais atividades desenvolvidas pelo LAUFES através dos seus setores são:

Setor de Vídeo:

* Gravações: micro-ensino, disciplinas do curso de comunicação, entrevistas, seminários, projetos especiais, documentários.

* Edições e reedições.

* Reproduções: filmes educativos, documentários, entrevistas.

Setor de Áudio

* Gravações e Sonorizações

* Montagem de audiovisuais

Setor Gráfico

* Confecção de cartazes e transparências

Setor de Empréstimo

* Retroprojetores, projetores de slides, gravadores, projetores de 16 mm, albuns seriados e equipamento de vídeo-casete.



Prof. Márcia B. Medeiros,
na coordenação do LAUFES
e na sala de aula,
ensinando a utilização
das tecnologias educacionais.



Coordenação

Márcia Benevenuto de Medeiros — Coordenadora

Equipe Técnica

Antônio Carlos de Oliveira Neves,
Benedito Monteiro Rosemberg,
Guilherme Santos Neves Neto,
Paulo Cesar Nascimento e
Maria José Silveira da Silva.

Seja no estúdio de rádio,
na mesa de operações técnicas
ou no manuseio competente da câmara de TV,
professores e técnicos do LAUFES
participam ativamente das aulas práticas
de muitos cursos da UFES.





**Publicação da Reitoria da Universidade
Federal do Espírito Santo – Gestão 1984/1988**

Reitor: **Prof. JOSÉ ANTONIO SAADI ABI-ZAID**

Coordenação editorial: Prof. Robério Marcelo R. Ribeiro
Coordenação setorial: Prof. Alcides G. Vasconcelos Filho
e Maria José S. da Silva

Programação visual: Vicente de Paulo Penedo

Fotos: Prof^a. Márcia B. Capovilla e Alair Calliari

Produção gráfica e impressão: Gráfica Ita Ltda.
Vitória - ES – Agosto 87

ANEXO D – Proposta dos Técnicos para um Novo Regimento do Laufes (1990)PROPOSTA DO NOVO REGIMENTO
LAUFES (CPV)

1) INTRODUÇÃO

Desde sua criação, há quase vinte anos atrás, o LAUFES vem sofrendo problemas estruturais, cujas soluções sempre foram prometidas e jamais concluídas pelas diversas direções do Centro Pedagógico. Problemas concretos e diários de infra-estrutura (falta de uma secretaria; ausência de recursos próprios para manutenção, reparo e aquisição de equipamentos; falta de conhecimento específico da área de atuação do LAUFES por parte dos coordenadores; acúmulo de serviços por falta de critérios meramente administrativos, e, posteriormente, por falta de equipamento; etc) acabaram se somando à uma idealização que se mostrou arcaica em sua concepção inicial (os objetivos de vinte anos atrás deixaram de ser os mesmos dos tempos atuais e a própria concepção do que significa hoje Laboratório de Aprendizagem precisa ser refeita), provocando uma série de cobranças inadequadas e injustas, inclusive pelo desconhecimento das atividades inerentes às áreas de atuação do LAUFES.

Durante anos, o Laboratório funcionou à base de improvisações: equipamentos envelhecidos por falta de manutenção eram "adaptados" para funcionarem mais um semestre, porque os trabalhos precisavam ser concluídos; funcionários com os mais baixos salários na área de jornalismo e radialismo, executavam seu trabalho com desvios de função, pois tornavam-se professores para os alunos do curso de Comunicação Social que, inteiramente despreparados para as tarefas exigidas no curso, procuravam o LAUFES em busca de equipamentos indispensáveis e de apoio instrucional, exercendo, por outro lado, acúmulo de funções (cada funcionário executa diversas atividades, todas definidas por Lei específica como atividades independentes e profissionais:

editor de VT, diretor de imagem, operador de câmera, produtor executivo, diretor de programa, roteirista, iluminador, operador de som, sonoplasta) sem que fossem remunerados como manda a Lei, ou seja, com 45% do maior salário para cada atividade; trabalhos eram diariamente interrompidos para que os técnicos dessem assistência meramente administrativa e burocrática como, por exemplo, empréstimo de uma fita ou agendamento de outro serviço; serviços acumularam-se e não foram executados, por desconhecimento técnico dos coordenadores, que marcavam atividades incompatíveis para o mesmo horário e para o mesmo técnico. Durante anos, os funcionários foram obrigados a resolverem sozinhos determinados problemas, por falta de verba ou agilidade na reposição de material, comprando eles próprios algumas peças, sob o risco de terem o LAUFES fechado, o que passou a ser uma norma funcional; equipamentos, tanto da UFES, como de professores, foram consertados como simples cortesia, e, igualmente tornaram-se, com o tempo, mais uma atividade do LAUFES.

Essas distorções foram criadas pela inexistência de uma

definição clara das atribuições do LAUFES e de seus funcionários e pela estrutura inadequada de funcionamento, montada desde o início sobre uma idealização que nada tinha a ver com a realidade. Uma simples análise da estrutura do Laboratório demonstra que, na verdade, ela serve apenas como aparência sendo em grande parte dispensável e impraticável, como veremos:

Integram a estrutura do LAUFES a Coordenação Geral, o Conselho Consultivo, a Coordenação de Produção, a Secretaria e os Setores técnicos, divididos em Apoio Pedagógico, Central de TV e Audio, Artes Gráficas e Fotografia. Vamos por partes. **COORDENADOR GERAL**: dos nove itens que compõem a lista de funções do Coordenador, apenas três têm razão de ser, na prática: os itens "d", "e" e "h", do artigo 5 do capítulo III, do Regimento:

- d) Providenciar meios para a manutenção e ampliação dos equipamentos e condições de trabalho do LAUFES.
- e) Estabelecer e desenvolver contatos com órgãos da UFES e de quaisquer outras instituições, empresas e/ou organizações de caráter público ou privado.
- h) Elaborar relatório anual de atividades do LAUFES e encaminhá-lo à apreciação do Conselho Departamental do Centro Pedagógico.

Os demais itens são meras figurações, principalmente porque o coordenador vem sendo sempre uma pessoa sem os conhecimentos específicos necessários para, como quer o item "a", coordenar e integrar as atividades desenvolvidas pelos Setores Técnicos.

CONSELHO CONSULTIVO: nos doze anos de existência do LAUFES, o citado Conselho pouco se reuniu, e, ao que se sabe, em nada ou quase nada efetivamente produziu - não por culpa dos seus elementos, mas por ter sido criado sem qualquer sentido prático. Um dos grandes problemas das universidades brasileiras é o de se moldarem nos exemplos estrangeiros e com noções essencialmente teóricas, o que torna este tipo de conselho uma constante em toda a estrutura a ser criada.

SETORES TÉCNICOS: a área de Apoio Pedagógico deixa de ter sentido, uma vez que todo projeto, seja da UFES ou de qualquer setor educacional, deve contar, em sua formação, com pelo menos um professor orientador. Não sendo um projeto educacional, muito menos se necessita de sua existência.

COORDENADOR DE PRODUÇÃO: Não terá sentido em ser indicado pelo Conselho Departamental e pela Direção do CP, que normalmente desconhecem a área específica. Também não deve ser indicado pelo Coordenador Geral pelo mesmo motivo. Caso fosse uma necessidade, o Coordenador de Produção deveria ser indicado por uma comissão de técnicos da área.

Todos esses entraves ao bom desempenho dos profissionais e ao pleno funcionamento do LAUFES devem-se, principalmente, à estrutura ultrapassada montada a partir de uma idealização do atual Regimento, que não teve respaldo numa realidade efetiva da UFES, sendo portanto necessária a sua mudança.

É com este pensamento que apresentamos uma proposta de reformulação da estrutura do LAUFES, baseados na experiência cotidiana de nosso trabalho prático neste órgão.

PROPOSTA

1) Organização.

Essencialmente, o LAUFES - que passaria a denominar-se Centro de Produção de Audio e Vídeo (CPV) - teria apenas três setores que, apesar de interligados na prática, teriam funções independentes: o ADMINISTRATIVO, o de PRODUÇÃO e o TÉCNICO.

1.1. - SETOR ADMINISTRATIVO:

Responsável por trâmites administrativos, e todas as suas incumbências (triagem e agendamento de serviços, empréstimos de fitas e equipamentos, organização dos arquivos e da videoteca, recepção, secretaria, controle de material de consumo, etc).

1.2. - SETOR DE PRODUÇÃO:

Responsável pela aprovação de todos os projetos a serem desenvolvidos, pela orientação que se fizer necessária aos roteiros e pela produção executiva dos trabalhos, como: locação, levantamento de custos da produção, aquisição de material humano e técnico, cronograma de gravação e relação de aderços de cena.

1.3. - SETOR TÉCNICO:

Responsável pelas gravações, edições e copiagem de fitas, sendo de sua exclusiva responsabilidade toda a orientação sobre compra de equipamentos, pareceres de qualidade técnica e estética. Cabe ao setor a decisão sobre condições de fitas e equipamentos, assim como a viabilidade de gravações, edições e copiagens.

2) Funcionamento:

Cada setor funciona independentemente, apesar de interligados. Na nova estrutura, a ligação entre cada setor será feita pelo ASSESSOR EXECUTIVO, cujas atribuições são:

- resolver os problemas que cada setor, por si só, mostrar-se incapaz de solucionar;
- ser responsável pela alocação de recursos financeiros para a manutenção e ampliação dos equipamentos do CPV;
- manter contatos com os diversos setores da UFES e outras instituições de caráter público ou privado, seja para alocação desses recursos, seja para a criação de convênios.

Acima dos três setores, haverá um COORDENADOR-GERAL que deverá ser o próprio DIRETOR DO CENTRO PEDAGÓGICO, a quem caberá a palavra final sobre todos os problemas surgidos no CPV e ainda:

- aprovar ou não o Relatório Anual de Atividades do CPV.
- encaminhar o Relatório ao Conselho Departamental do CP.
- assinar convênios e empréstimos financeiros do CPV.
- encaminhar os pedidos de conserto e compras de equipamentos aos setores específicos da UFES.
- administrar os recursos adquiridos pelo CPV através de convênios ou prestação de serviços.
- indicar os nomes para a escolha do ASSESSOR EXECUTIVO depois de consultar os três setores, cabendo-lhe a decisão final.

ANEXO E – Proposta Final de Novo Regimento para o Laufes (1991)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO PEDAGÓGICO
LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM

P R O P O S T A

REGIMENTO DO LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM

CAPÍTULO I

Dos objetivos do Laboratório de Aprendizagem

Art. 1º - De conformidade com o regimento interno do Centro Pedagógico, em seu capítulo V, Art. 34, o Laboratório de Aprendizagem é órgão complementar desse Centro e tem por finalidade básica atuar como órgão de apoio junto às unidades de ensino da UFES, podendo, entretanto, estender sua ação de produção e assessoria a outras instituições, empresas e/ou organizações de caráter público ou privado.

Parágrafo Único - O Laboratório de Aprendizagem será designado pela sigla LAUFES.

Art. 2º - São objetivos do LAUFES:

- a) Tornar-se um centro de serviço e produção de apoio voltado prioritariamente para as necessidades do pessoal docente da UFES e podendo também atender a empresas e/ou organizações de caráter público ou privado.
- b) Apoiar no treinamento de habilidades básicas necessárias ao eficaz desempenho do docente.
- c) Dispor-se às unidades de ensino da UFES bem como às instituições, empresas e/ou organizações de caráter público ou privado para os serviços de consultoria e elaboração, em diferentes níveis e programas de



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

cursos relacionados com o processo ensino-aprendizagem.

- d) Tornar-se um centro de apoio às pesquisas voltadas para os procedimentos na área de ensino.
- e) Tornar-se um centro de desenvolvimento e divulgação de materiais instrucionais e de campanhas educativas.
- f) Atuar nas condições previstas pelo regimento interno do Centro Pedagógico.

Parágrafo Único: Sem prejuízo de seus objetivos o LAUFES poderá prestar serviços profissionais nas áreas de Vídeo e Áudio, de acordo com as diretrizes traçadas pelo Conselho Consultivo do LAUFES e estabelecidas nas normas de seu funcionamento.

CAPÍTULO II

Da Estrutura

Art. 3º - Integram a estrutura do LAUFES:

- a) Coordenação Geral
- b) Conselho Consultivo
- c) Coordenação de Produção
- d) Setores Técnicos
 - . de Apoio Pedagógico
 - . de Central de TV
 - . de Central de Sonorização
 - . de Artes Gráficas e Fotografia
- e) Secretaria



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CAPÍTULO III

Da Organização Administrativa

Seção I

Da Coordenação Geral

- Art. 49 - Será de competência da Direção do Centro Pedagógico a designação do Coordenador Geral do LAUFES, homologada pelo Conselho Departamental do Centro Pedagógico.
- Art. 59 - A Coordenação Geral será exercida por um Coordenador Geral a quem compete:
- a) Coordenar e integrar as atividades desenvolvidas pelos Setores Técnicos.
 - b) Elaborar, em comum acordo com o Conselho Consultivo e os Setores Técnicos, o plano anual de atividades, incluindo programas e projetos a serem desenvolvidos pelo LAUFES, e submetê-lo a aprovação do Conselho Departamental do Centro Pedagógico.
 - c) Alocar recursos financeiros e elaborar o orçamento-programa em comum acordo com o Conselho Deliberativo e encaminhá-lo a apreciação do Conselho Departamental do Centro Pedagógico.
 - d) Providenciar meios para manutenção e ampliação dos equipamentos e condições de trabalho do LAUFES.
 - e) Estabelecer e desenvolver contatos com órgãos da UFES e de quaisquer outras instituições, empresas e/ou organizações de caráter público ou privado.
 - f) Promover reuniões mensais com os membros do Conselho



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Consultivo bem como, com os responsáveis pelos setores.

- g) Convocar reuniões extraordinárias, comunicando-as aos membros do Conselho Consultivo e responsáveis de Setores com a devida antecedência.
- h) Elaborar o relatório anual das atividades do LAUFES e encaminhá-lo a apreciação do Conselho Departamental do Centro Pedagógico.
- i) Indicar elementos do LAUFES que compõem equipes para desenvolvimento de projetos ou de apoio aos convênios assinados.

Seção II
Do Conselho Consultivo

Art. 6º - O Conselho Consultivo será constituído por um representante de cada Departamento do Centro Pedagógico indicado pelo respectivo departamento e por um representante dos funcionários do LAUFES e pelo Coordenador Geral.

Parágrafo Único - Compete ao Conselho Consultivo:

- a) Encaminhar ao LAUFES no início de cada período letivo, as sugestões de planos de trabalho de cada departamento, depois de referendadas pelo Chefe de Departamento relacionando-as com a oferta de serviços e recursos do LAUFES.
- b) Apreciar sugestões de contratação de pessoal técnico e designação de professores para atuarem junto ao LAUFES.
- c) Apreciar projetos e convênios a serem desenvolvidos pelo LAUFES.
- d) Colaborar na definição de políticas e diretrizes a se



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

rem desenvolvidas pelo LAUFES.

Seção III
Da Coordenação de Produção

Art. 7º - O Coordenador de Produção será indicado pelo Coordenador Geral, ouvido o Conselho Departamental e a Direção do Centro Pedagógico, sendo recomendável a formação na área de Comunicação Social.

Parágrafo Único: Os projetos especiais poderão prever em suas equipes de execução a existência de Produtor que não pertença ao Quadro de Funcionários da UFES.

Art. 8º - Compete à Coordenação de Produção:

- . Responsabilizar-se pela obtenção dos recursos materiais necessários à realização das atividades de gravação interna ou externa; preparar locais de gravação, providenciar os elementos necessários às produções de vídeo ou de áudio, tanto das atividades de rotina como as de projetos especiais e apoiar a Coordenação Geral na viabilização dos projetos e convênios.

Seção IV

Do Setor Técnico de Apoio Pedagógico

Art. 9º - O Setor de Apoio Pedagógico será coordenado por um professor com formação didático-pedagógica indicado pelo Conselho Departamental do Centro Pedagógico.

Parágrafo Único: Para o desenvolvimento de suas atividades o setor



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

poderã obter a assessoria ou a colaboração de outros professores vinculados aos projetos que serão executados pelo LAUFES.

Art. 10 - Compete ao Setor de Apoio Pedagógico:

- a) Oferecer consultoria sobre planejamento, execução e avaliação do processo ensino-aprendizagem, através de assessoria e montagem de cursos, planos e ensino, criação de recursos instrucionais e outros.
- b) Acompanhar os projetos e planos de ensino e pesquisa criados ou assessorados pelo LAUFES.
- c) Produzir e testar materiais instrucionais.
- d) Promover condições para o aprimoramento e/ou reestruturação de projetos de caráter didático-pedagógico.
- e) Elaborar projetos e planos alternativos de ensino e aproveitamento de produções científicas na área pedagógica.

Seção V

Do Setor Técnico de Central de TV

Art. 11 - Compete ao Setor - CENTRAL DE TV:

- Realizar edições de vídeo, gravações internas e externas, duplicações de programas, viabilizar apresentação de vídeos, elaborar roteiros, executar sonoplastia, prestar assessoria técnica, cuidar da conservação dos equipamentos, criar e elaborar vinhetas computadorizadas e responsabilizar-se, com zelo, pela área física que ocupa.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Seção VI

Do Setor Técnico de Central de Sonorização

Art. 12 - Compete ao Setor: **CENTRAL DE SONORIZAÇÃO:**

- Realizar gravações, cópias e edições sonoras em fitas, cassete e de rolo, sonorizar programas audiovisuais, tanto em vídeo como em slides, elaborar produções sonoras com efeitos especiais, viabilizar sonorização de palestras, recepções e outros eventos realizados na UFES, prestar assessoria técnica em áudio aos Centros e Departamentos do Centro Pedagógico e da UFES, cuidar da conservação de equipamentos e responsabilizar-se, com zelo, pela área física que ocupa.

Seção VII

Do Setor Técnico de Artes Gráficas e Fotografia

Art. 13 - Compete ao Setor de Artes Gráficas e Fotografia:

- Colaborar com os docentes da UFES no planejamento e elaboração de recursos gráficos (transparências, cartazes etc.) para apoio ao ensino ou divulgação de resultados de pesquisa, eventos, promoções e apoiar na utilização de fotografia na montagem de recursos instrucionais e responsabilizar-se, com zelo, pela área física que ocupa.

Seção VIII

Da Secretaria

Art. 14 - A secretaria será exercida por um(a) secretário(a) que compete:



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

- . Executar os serviços e tarefas administrativas que lhe são afetas, instruir processos e encaminhá-los aos órgãos competentes, tomar providências administrativas necessárias às reuniões do LAUFES, manter atualizados os arquivos e correspondências, atender aos setores nas atividades de caráter administrativo, secretariar as reuniões do LAUFES, proceder o controle de empréstimo dos equipamentos, materiais e colaborar na preparação de agenda dos diversos setores.

Seção IX

Do Pessoal Técnico

- Art. 15 - Caberá ao LAUFES, através dos setores, avaliar a necessidade de pessoal técnico para exercer o serviço de manutenção, operação do equipamento bem como produção de materiais.

Parágrafo Único: Para a contratação de pessoal técnico e designação de professores para funcionarem junto ao LAUFES, haverá necessidade de apreciação do Conselho Consultivo, dos setores e posterior aprovação do Conselho Departamental.

- Art. 16 - Todos os setores técnicos poderão contar com a colaboração de estagiários, conforme as normas da UFES ou de setores especializados disponíveis na UFES ou ainda contratados para prestação de serviços especiais.

CAPÍTULO IV

Das Diretrizes de Trabalho

- Art. 17 - Cada setor do LAUFES desenvolverá atividades de rotina e



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

atividades especiais que deverão ser tratados sob a forma de projetos independentes ou associados.

Art.18 - As produções e serviços especiais a serem desenvolvidos pelo LAUFES, deverão ser previstas sob a forma de projetos e poderão ser:

- a) Sugeridas pelo Conselho Consultivo;
- b) Sugeridos pela Coordenação Geral e Setores Técnicos;
- c) Solicitadas por docentes, alunos ou órgãos reconhecidamente interessados da UFES;
- d) Solicitada por pessoas físicas e jurídicas da comunidade.

Art.19 - A prestação de serviços de rotina ou o desenvolvimento de projetos de origem externa da UFES serão executados mediante contrato de prestação de serviços no qual serão previstos pagamento de custos e definição de responsabilidades.

Art.20 - As atividades de apoio à tarefa docente como complementação do ensino serão consideradas de rotina exigindo-se apenas acordos com a Coordenação e os respectivos Departamentos no início de cada semestre letivo.

Art.21 - Os projetos serão desenvolvidos por equipes especializadas de vida limitada e independentes para consecução de metas específicas.

Parágrafo Único: Cada projeto deverá ter uma coordenação própria de acordo com o seu campo específico, podendo o seu responsável, professor ou técnico ser do LAUFES, do Centro Pedagógico ou da UFES a qual deverá se responsabilizar pelo planejamento, execução e avaliação do mesmo.

Art.22 - De acordo com a natureza de cada projeto o Coordenador Ge



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

ral designará a participação dos representantes do LAUFES dos diversos setores envolvidos.

Art. 23 - Na composição das equipes especializadas poderão ser convidados e envolvidos professores e/ou técnicos que não estejam ligados ao LAUFES.

Parágrafo Único - Os participantes das equipes poderão estar envolvidos em vários projetos simultaneamente.

Art. 24 - Os projetos de origem externa ao LAUFES deverão ser requeridos à Coordenação Geral que deverá verificar sua conveniência, de acordo com as diretrizes gerais aprovadas pelo Conselho Consultivo, verificadas ainda as disponibilidades técnicas, de pessoal e financeiras.

Art. 25 - A Coordenação Geral do LAUFES decidirá sobre a alocação de recursos financeiros e materiais, sendo que, em princípio, cada requisitante externo deverá se responsabilizar pelos gastos de material e de pessoal, se houver.

Art. 26 - Todo projeto relacionado a planejamento, execução e avaliação de ensino deverá ter o envolvimento do setor de Apoio Pedagógico, que poderá solicitar a assessoria de professores especializados nos vários Departamentos do Centro Pedagógico ou da UFES.

Art. 27 - O Projeto de Produção deverá conter pelo menos os seguintes elementos:

- a) Título e definição do objetivo;
- b) Relação do pessoal docente ou técnico que colaborará na pesquisa ou serviço e suas atribuições;
- c) Fundamentação teórica e bibliográfica do projeto, quando se tratar de pesquisa;
- d) Plano detalhado da tarefa, compreendendo o pessoal e os materiais necessários, bem como descrição da aparelhagem



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

a ser utilizada ou a ser adquirida e sequência das experiências previstas.

f) Estimativa do custo do projeto.

Art. 28 - O LAUFES terá direito a quaisquer privilégios de invenção proveniente de projetos por ele apoiados e que serão objeto de convenção firmada entre o LAUFES e o interessado antes do início da pesquisa.

Art. 29 - O LAUFES e o autor ou autores da produção deverão manter registro metódico do andamento da mesma para fins de organização e sequência das tarefas.

Art. 30 - O relatório do projeto deverá ser redigido de forma a abranger toda a ação realizada, contendo os elementos necessários à boa compreensão do assunto.

Art. 31 - Concluído o projeto, o LAUFES manterá em seus arquivos um relatório completo do trabalho realizado.

CAPÍTULO V

Dos Recursos Financeiros

Art. 32 - O funcionamento e a manutenção do LAUFES, serão efetivados por recursos provenientes de:

- a) Verbas previstas no Orçamento da UFES e destinadas ao Centro Pedagógico;
- b) Serviços prestados a pessoas físicas e jurídicas;
- c) Doações;
- d) Convênios.

Art. 33 - A aplicação das receitas discriminadas no Artigo anterior far-se-á rigorosamente de acordo com as normas financeiras



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

ras da UFES que disciplinam o assunto, devendo toda a renda obtida ser depositada em conta da Universidade na Caixa Econômica Federal.

- Art. 34 - Os recursos financeiros provenientes da prestação de serviços e de convênios serão destinados à aquisição de equipamentos e materiais de consumo necessários aos projetos, bem como a gratificação do pessoal envolvido na realização dos projetos de acordo com a programação específica para cada caso.

CAPÍTULO VI

Dos Bens Materiais e Equipamentos

- Art. 35 - A Divisão de Patrimônio da UFES será a responsável pelo cadastramento dos bens colocados à disposição do LAUFES, bem como pelo registro de novas aquisições, transferências e baixas de ativos depreciados.
- Art. 36 - A proposta de aquisição de materiais e equipamentos para o LAUFES ficará a cargo do Coordenador Geral.
- Parágrafo Único: Para o julgamento de qualidade do material serão consultados os respectivos Setores.
- Art. 37 - Os materiais e equipamentos do LAUFES somente poderão ser utilizados e retirados do Laboratório após o preenchimento de formulários próprios.
- Parágrafo Único: Os danos causados a materiais e equipamentos porventura danificados pelo requerente deverão ser comunicados imediatamente ao LAUFES para as providências necessárias.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

- Art. 38 - O LAUFES poderá assinar convênios ou Termo de Cessão de equipamentos por prazo determinado com pessoa física e jurídicas, ouvido o Conselho Departamental.

CAPÍTULO VII

Disposições Gerais

- Art. 39 - Os casos omissos serão resolvidos pelo Conselho Departamental do Centro Pedagógico.
- Art. 40 - O Coordenador Geral e as equipes recrutadas para desenvolvimento de projetos a serem prestados pelo LAUFES poderão ter seus encargos docentes reduzidos em função das tarefas que lhe foram atribuídas.
- Art. 41 - Este Regimento poderá sofrer alterações em função das necessidades do LAUFES.
- Art. 42 - Este Regimento entrará em vigor na data de sua aprovação pelos órgãos competentes da Universidade.

Vitória, 04 de outubro de 1991


ROBERTO CLAYTAM S. CASTRO
Coordenador do LAUFES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO PEDAGÓGICO
LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM

Vitória, 04 de outubro de 1991

OF Nº 003/91 - LAUFES

Do: Coordenador do LAUFES/CP/UFES

À : Diretora do Centro Pedagógico da UFES

Sra, Diretora,

Vimos encaminhar a V.Sa., o **REGIMENTO DO LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM**, para apreciação do Conselho Departamental do Centro Pedagógico.

Atenciosamente,

Assinatura manuscrita em tinta preta, com uma assinatura fluida e cursiva.

ROBERTO CLAYTAM S. CASTRO
Coordenador



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

FLS. Nº. _____

PROC. _____

Ao DEFEI para análise e sugestões

Em 26/11/91

 Paulo Castiglioni
 Diretor do Centro Pedagógico da UFES

Sr. Chefe,

Consta o presente processo da proposta do "Regimento do Laboratório de Aprendizagem da UFES", órgão complementar do Centro Pedagógico que tem por finalidade básica "atuar como órgão de apoio junto às unidades de ensino da UFES, podendo, entretanto, estender sua ação de produção e assessoria a outras instituições, empresas e/ou organização de caráter público ou privado" (Regimento interno do Centro Pedagógico, cap. V, art. 34).

Analisando a proposta de Regimento apresentada no que diz respeito a objetivos, estrutura, organização administrativa, diretrizes de trabalho, recursos financeiros, bens materiais e equipamentos e disposições gerais consideramos estar bem delineada, não sendo necessário, portanto, que alterações sejam feitas.

Em, 23/12/91

MARIA DE FÁTIMA PRATES FERREIRA

O DEFEI em reunião ordinária realizada no dia 15/1/92 aprovou o referido parecer emitido pela professora Maria de Fátima Prates Ferreira. Devolva-se à Secretaria Geral do C. Pedagógico.

Em, 21/1/92.

ANEXO F – Carta de Apresentação da Professora Maria do Carmo Schneider



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE ESTUDOS GERAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

Vitória, 25 de outubro de 1974

À Fundação Ford do Brasil
Rio de Janeiro - GB.

Sr. Diretor:

Valho-me da presente para apresentar-lhe a Sra. MARIA DO CARMO MARINO SCHNEIDER que desde o dia 27/8/74 foi aceita para atuar junto ao Departamento de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo em Vitória, na categoria de Professor Assistente. A referida professora foi admitida por nós após ter retornado da PUC/Rio de Janeiro onde obteve os créditos referentes ao grau de Mestre em Métodos e Técnicas de Ensino, estando atualmente em fase de tese.

Aqui em nosso Departamento a atuação da professora será no Laboratório de Aprendizagem, especialmente na área de Módulos Educacionais, o que demonstra a importância da mesma para a transformação do Departamento de Educação em Centro Pedagógico.

Sem mais para o momento subscrevo-me mui

Atenciosamente


Prof, Manoel Ceciliano Salles de Almeida
Chefe do Departamento

ANEXO G – Portaria Nº 20/1976 do Centro Pedagógico da Ufes



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO PEDAGÓGICO

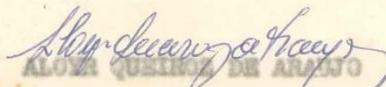
PORTARIA Nº 20 /76.

O DIRETOR DO CENTRO PEDAGÓGICO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, no uso de suas atribuições legais e estatutárias,

R E S O L V E:

Designar os Professores RICHARD EUGENE ANDRE, JANETE MAGALHÃES CARVALHO e MARIA DO CARMO FARINO SCHNEIDER, para constituírem a Comissão encarregada de elaborar o Planejamento do Laboratório de Aprendizagem do Centro Pedagógico, dentro do prazo de 15 (quinze) dias, a partir desta data.

Vitória, 1º de abril de 1976.


ALOYA QUIRINO DE ARAÚJO
Diretor

APÉNDICE

APÊNDICE – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de cunho acadêmico do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), intitulada “Narrativas sobre a gênese de um laboratório de aprendizagem: a emergência do Laufes”. Trata-se de um estudo histórico cujo objetivo é compreender o processo de criação do Laboratório de Aprendizagem da Ufes (Laufes).

A pesquisa está sendo realizada pelo discente do PPGMPE-Ufes, **Guilherme Santos Neves Neto**, matrícula nº 2018230314, sob a supervisão e orientação do professor **Dr. Jair Ronchi Filho**. Para alcançar os objetivos do estudo serão realizadas entrevistas individuais, gravadas em áudio e vídeo, com duração variável, na qual você será um dos convidados(as) a responder perguntas e narrar suas memórias sobre a sua vivência profissional relacionada ao Laufes. Suas narrativas poderão ser reproduzidas com a sua respectiva identificação no corpo do texto da pesquisa.

Esta pesquisa prevê leves riscos emocionais, uma vez que, os participantes podem se sentir desconfortáveis com o conteúdo das perguntas. Caso isso ocorra, a entrevista poderá ser interrompida pelo entrevistado e, caso seja necessário, cancelada, podendo o participante ser desligado do estudo sem nenhum ônus.

O participante do estudo contribuirá para o campo de conhecimento na área de História da Educação, especialmente do ensino superior no Estado do Espírito Santo.

Para participar da pesquisa é necessário que o candidato a participante esteja de acordo com este termo e tenha suas dúvidas sanadas sobre todos os aspectos pertinentes à pesquisa que lhe interessem e devam ser explicitados, seguindo o rigor da legislação.

Os depoimentos gravados, além de serem utilizados nesta pesquisa, farão parte do Acervo de Vídeo do Laufes, onde estarão disponíveis para futuras consultas.

Eu, _____ recebi as informações sobre os objetivos e a importância desta pesquisa de forma clara e concordo em participar do estudo. Declaro que também fui informado:

- ✓ Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento acerca dos assuntos relacionados a esta pesquisa;
- ✓ De que minha participação é voluntária e terei a liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem que isto traga prejuízo para a minha vida pessoal e nem para o atendimento prestado a mim;
- ✓ Sobre o projeto de pesquisa e a forma como será conduzido. Em caso de dúvida ou novas perguntas poderei entrar em contato com o pesquisador Guilherme Santos Neves Neto - contato telefônico: (27) 999792529 – e-mail: guilhermeneto@globocom.com.
- ✓ Também que, se houver dúvidas quanto às questões éticas poderei entrar em contato com a coordenação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, pelo telefone (27) 4009-7779, endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO ALAOR QUEIROZ ARAÚJO. Avenida Fernando Ferrari, 514, Bairro Goiabeiras – Vitória – ES. CEP. 29.075-073 – Centro de Educação/Ufes. E-mail: ppgmpe.ufes@gmail.com.

Declaro que recebi cópia deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido (02 laudas), ficando outra via com o pesquisador.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Vitória, _____ de _____ de 2020.