modos de ensinar e aprender

a experiência do
Laboratório de Aprendizagem da Ufes

Guilherme Santos Neves Neto

EDUFES

Guilherme Santos Neves Neto

modos de ensinar e aprender

a experiência do
Laboratório de Aprendizagem da Ufes

EDUFES
Vitoria, 2025

Universidade Federal
do Espírito Santo

Reitor
Eustáquio Vinicius Ribeiro de Castro

Vice-reitora
Sonia Lopes Victor

Chefe de Gabinete
Ana Paula Santana de Vasconcellos Bittencourt

EDUFES
EDITORA

Diretor da Edufes
Wilberth Salgueiro

Conselho Editorial
Ananias Francisco Dias Junior, Eliana Zandonade, Eneida Maria Souza Mendonça, Fátima Maria Silva, Gleice Pereira, Graziela Baptista Vidaurre, José André Lourenço, Marcelo Eduardo Vieira Segatto, Margarete Sacht Góes, Othon Souto Campos, Rogério Borges de Oliveira, Rosana Suemi Tokumaru, Sandra Soares Della Fonte

Secretaria do Conselho Editorial
Douglas Salomão

Administrativo
Josias Bravim, Washington Romão dos Santos

Seção de Edição e Revisão de Textos
Fernanda Scopel, George Vianna,
Jussara Rodrigues, Roberta Estefânia Soares

Seção de Design
Juliana Braga, Samira Bolonha Gomes,
Willi Piske Junior

Seção de Livraria e Comercialização
Adriani Raimondi, Ana Paula Rubim,
Dominique Piazzarollo, Marcos de Alarcão,
Maria Augusta Postinghel

Produção cultural
Déborah Pinto Corrêa

Editora Universitária – Edufes

Filiada à Associação Brasileira
das Editoras Universitárias (Abeu)

Av. Fernando Ferrari, 514
Campus de Goiabeiras
Vitória – ES · Brasil
CEP 29075-910

+55 (27) 4009-7852
edufes@ufes.br
www.edufes.ufes.br

Este trabalho atende às determinações do Repositório Institucional do Sistema Integrado de Bibliotecas da Ufes e está licenciado sob a Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.

Para ver uma cópia desta licença, visite http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Preparação de texto
Héber Oliveira Dias

Projeto gráfico, diagramação e capa
Samira Bolonha Gomes

Imagem da capa
Arte de GarryKillian no Freepik

Revisão de texto
Roberta Estefânia Soares

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Editora Universitária – Edufes, ES, Brasil)

N511m

Neves Neto, Guilherme Santos.
Modos de ensinar e aprender [recurso eletrônico]: a experiência do Laboratório de Aprendizagem da Ufes / Guilherme Santos Neves Neto. - Dados eletrônicos. -Vitória, ES : Edufes, 2025.
197 p. : il. ; 21 cm.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-7772-605-9
Também publicado em formato impresso.
Acesso em: https://repositorio.ufes.br/handle/10/774

1. Tecnologia educacional. 2. Recursos audiovisuais. 3. Laboratórios experimentais. I. Título.

CDU: 37

Elaborado por Ana Paula de Souza Rubim – CRB-6 ES-000998/O

Esta obra foi composta com as famílias tipográficas Crimson Text e Barlow.

Sumário

Prefácio 7
Regina Helena Silva Simões

Apresentação 11

A escolha de um itinerário 19
Que história é essa? 23
Narrativas: transmitindo experiências. 27
A memória como fonte de pesquisa 30

O lócus institucional do Laufes 37

A voz dirigente. 43
A Ufes e o Golpe de 1964 46
O conceito de modernização conservadora
e autoritária do Regime Militar 51
A Comissão de Planejamento, Rudolph Atcon
e o projeto de reestruturação da Ufes 52
O influxo norte-americano no Brasil e a ascensão
do tecnicismo pedagógico 61
A "coisa nova" da Universidade de Houston 72
As ações de Manoelito como dirigente universitário 86
Jogos conciliatórios 89

A voz docente 103
O plano do Laufes 112
A implantação do Laufes 118
O regimento do Laufes 126
Outros narradores docentes 130

A voz dos técnicos 133
O setor de vídeo entra em operação 148
Laufes real *versus* Laufes regimental 163

Considerações finais. 173

Referências 185

Índice remissivo. 193

Prefácio

Este livro resultou da dissertação intitulada *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)*, defendida por Guilherme Santos Neves Neto no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação dessa mesma instituição de ensino superior, sob a orientação de Jair Ronchi Filho.

Tanto para Guilherme Santos Neves e Jair Ronchi Filho como para mim, este livro abre um fundo do baú de memórias e afetos, uma vez que nós fazemos parte das histórias narradas pelos atores do Laboratório de Aprendizagem da Ufes (Laufes). Mais do que memórias e histórias do Laufes, o texto imprime narrativas que se misturam à minha trajetória docente, posto que a minha estreia profissional na vida acadêmica coincide com o início da fase regimental do laboratório — na década de 1980 — segundo a periodização deste livro.

Da mesma forma que atravessa a minha trajetória profissional no Centro de Educação da Universidade do Espírito Santo (CE-Ufes), este livro articula temas que povoam interesses investigativos do Núcleo Capixaba de Pesquisa em História da Educação (Nucaphe), onde, há alguns anos, temos desenvolvido estudos e pesquisas relacionados aos processos de formação de professores e professoras de diferentes momentos da história da educação no Espírito Santo.

No recorte temporal de 1976 a 1991, como indica o autor, tomar o Laufes como objeto de investigação marcou um encontro com o viés tecnicista que orientou as políticas educacionais colocadas em prática pelo Regime Ditatorial instituído pelo Golpe de 1964, sob influência dos acordos entre o Ministério da Educação e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (MEC-Usaid). Nesse contexto, o autoritarismo político sustentado pelo Regime de Exceção associava-se à tentativa de controle das instituições escolares e dos profissionais que nelas atuavam, por meio da organização do ensino segundo os moldes empresariais tayloristas, caracterizados pela produtividade, pela racionalidade técnica, pela divisão do trabalho e pela compartimentação de saberes. Quando se trata da formação de professores, essa lógica se traduz na preferência de uma formação profissionalizante em detrimento de uma formação humanística.

Nesse encontro marcado com o passado, testemunhos relacionados à história do Laufes convidam-nos a refletir sobre temas candentes da história da formação de professores e do exercício dessa profissão, entre os quais — especialmente no contexto da pandemia e dos seus múltiplos trágicos efeitos, particularmente no campo da educação — se destacam os usos, para o bem ou para o mal, de tecnologias da informação e comunicação (TICs) em processos que envolvem ensino e aprendizagem.

Para o eminente historiador Marc Bloch (2002), uma possibilidade aberta pelo conhecimento do passado reside na problematização do presente. E vice-versa. Dessa maneira, no livro *Apologia da história ou o ofício de historiador,* o autor aborda duas dimensões da historiografia. A primeira, que denominarei de teórico-metodológica, compreende a busca pelo rigor que, ao mesmo tempo, legitima a produção historiográfica e abraça a complexa especificidade da ciência histórica, cujo objeto de interesse compreende "o homem no tempo", segundo o autor. A segunda, que chamarei de educativa, apresenta o conhecimento histórico como ferramenta para a reflexão sobre percursos humanos entre passado, presente e futuro. Aqui, porém, deve-se

entender não a prescrição exemplar de supostas lições moralizantes da história — prática observada durante muito tempo na trajetória da escrita e do ensino de história da educação brasileira em contextos de formação de professores. Pelo contrário, a dimensão educativa subjacente à concepção de história defendida por Marc Bloch remete a experiências humanas continuamente problematizadas.

Neste livro — em cuja composição o uso de fontes documentais se associa à escuta de narrativas (BENJAMIN, 1994) de professores/as e técnicos do Laufes — identifica-se tanto um desenho cuidadoso de pesquisa, atento à especificidade do objeto investigado, como um excelente potencial educativo a partir da sua leitura e análise em contextos de formação de professores. Destaco, ainda, a sua bem-vinda contribuição para a historiografia da educação no Espírito Santo.

Finalmente, considero promissor que o pesquisador proponha a utilização do Laufes como base para a organização de um acervo de memórias audiovisuais do Centro de Educação da Ufes, constituindo um importante lócus de produção e preservação de fontes relacionadas à, ainda pouquíssimo investigada, história da educação no Espírito Santo.

Pelo exposto, a leitura deste livro convida à reflexão sobre modos de ensinar e aprender em diferentes espaços, tempos e projetos político-pedagógicos. Nos tempos sombrios em que vivemos, trata-se de um convite irrecusável, se entendermos que o conhecimento do passado pode comprometer não só a compreensão do presente, mas também a sensatez das ações humanas (BLOCH, 2002).

Vitória, 2 de abril de 2021

Regina Helena Silva Simões

EDUFES
EDITORA

Apresentação

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)

Este livro é composto por uma narrativa histórica da gênese e dos primeiros quinze 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, partiu-se 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, 2014, p. 44). Nesse sentido, entende-se que o ofício do historiador está sempre balizado por uma perspectiva, por um itinerário ou por um recorte traçado por escolhas teóricas e metodológicas.

O laboratório investigado denomina-se Laboratório de Aprendizagem da Ufes ou, simplesmente, Laufes. A elaboração deste estudo apoia-se, primordialmente, em narrativas de memórias de sujeitos que vivenciaram a gênese e os anos iniciais desse laboratório e,

de forma subsidiária, em leituras de documentos-chave, que serão especificados mais à frente. Além disso, acrescentou-se, como instrumento complementar de produção de dados, o nosso testemunho pessoal — fruto da vivência como técnico do Laufes.

Considera-se relevante tal investigação, uma vez que, na 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 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. Nessa perspectiva, acredita-se que este trabalho pode ser um pequeno fio a ajudar a tecer a ainda incipiente história da educação no Espírito Santo.

Ademais, 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: "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 o nosso estreito envolvimento com o Laufes, estabelecido por meio de uma longa e forte relação de mais de 30 anos com esse laboratório. As inquietações que nos motivaram a abraçar esse espaço como objeto de pesquisa fundam-se, portanto, em preocupações de caráter tanto profissional quanto afetivo.

A condição de estreita implicação com o Laufes, porém, nos impõe uma importante indagação: como manter 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 de um pesquisador com o seu objeto de investigação não compromete, necessariamente,

o rigor epistemológico de seu estudo nem desqualifica o pesquisador. A defesa dessa posição assenta-se na certeza de se ter buscado pautar o desenvolvimento da pesquisa numa conduta estritamente ética. Como afirma Jacques Le Goff: "a ciência histórica se consuma na ética" (2002, p. 29).

Convém esclarecer ainda que, embora o Laufes se constitua hoje, essencialmente, em um laboratório de produção de materiais audiovisuais, não é intenção deste livro discutir os usos das tecnologias de informação e comunicação (TICs) na educação, mas sim, a partir de narrativas de memórias e de documentos escritos e videográficos, contar a história da gênese e dos primeiros quinze anos de um laboratório que, em uma universidade federal, há mais de quatro décadas, vem fazendo uso dessas tecnologias nos seus processos de formação.

Para tanto, situou-se o período de investigação 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 (1976) e a proposta de um novo regimento para esse laboratório (1991). Entretanto, para compreender a origem do Laufes, foi necessário buscar, no contexto dos anos anteriores à sua criação (década de 1960 e início da década de 1970), os aspectos políticos, sociais e educacionais que conduziram à sua emergência. Além disso, no percurso narrativo, optou-se por não se prender a esse recorte de modo rígido, permitindo trazer elementos exteriores a esse intervalo de tempo.

Quando se iniciou a formulação deste projeto, a intenção 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 colossal para um curso de mestrado com prazo limitado de dois anos. Prudentemente, reduziu-se o recorte temporal da investigação com o intuito de evitar o risco de produzir um estudo superficial.

A alteração, porém, não modificou a essência da inquietação original, que pode ser traduzida no seguinte questionamento: por que e para que um laboratório de aprendizagem em uma universidade? Em outras palavras: quais intenções 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, movimentou-se, por meio de entrevistas abertas com sujeitos que participaram da gênese e dos primeiros anos de funcionamento do Laufes, as seguintes indagações:

a) Com que propósito o Laufes foi criado?
b) Como se processou a implementação do Laufes?
c) 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?
d) Quais foram as transformações sofridas pelo Laufes durante o período delimitado?
e) Como essas transformações se processaram?
f) Como o Laufes foi pensado pelos sujeitos que o criaram e como ele de fato se constituiu?
g) Quais os caminhos futuros que podem ser projetados para o Laufes?
h) Como, por meio da memória, os entrevistados reconstituem as suas vivências, as suas experiências, as suas práticas educacionais e/ou profissionais em relação com esse laboratório, no contexto do CE-Ufes?
i) Como esses sujeitos reconstituem, por meio da memória, a relação do Laufes com o CE-Ufes no contexto educacional dessa instituição?

Antes de tudo, cabe explicar ao leitor que, na composição deste livro, intercalamos no texto os extratos de narrativas dos entrevistados. Em alguns momentos, utilizamos longos extratos desses relatos sem interrupções. A nosso ver, esse procedimento constitui uma forma de conferir valor às vozes dos sujeitos narradores.

O primeiro capítulo procura explicar o caminho metodológico escolhido, especificando as fontes, os instrumentos utilizados para a produção dos dados e os procedimentos adotados para as análises. Em seguida, aborda-se o referencial teórico-metodológico usado como sustentação do estudo, apresentando os conceitos-chave: história, memória e narrativa.

O próximo capítulo faz uma breve apresentação de como esse laboratório está hoje, situando-o em seu lócus institucional (o CE-Ufes) e assinalando suas responsabilidades regimentais, suas funções e as suas atividades atuais.

O capítulo "A voz dirigente", no contexto macro, se propõe a 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 propiciou a criação do laboratório objeto desse estudo. Procurou-se evidenciar as circunstâncias sociopolíticas que precederam a emergência do Laufes: o Golpe de 1964, a implantação da Ditadura Militar e da política educacional de modernização do ensino superior. A escolha do Regime Militar como marco inicial de contextualização se justifica, na medida em que é nesse governo que se fortalece a concepção produtivista de educação no Brasil (SAVIANI, 2013), a nosso ver, fator fundamental para a compreensão da criação desse laboratório.

No contexto micro, examina-se a trajetória do professor Manoel Ceciliano Salles de Almeida — o idealizador do Laufes — 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 a 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. Um alerta: nesse capítulo não tratamos somente das ações de Salles de Almeida diretamente relacionadas à criação do Laufes, pois, à medida que nos debruçamos sobre as narrativas dele,

percebemos que havia ali um rico material relativo à história da Ufes, obrigando-nos a explorá-lo.

No capítulo intitulado "A voz docente", recorre-se às narrativas de duas professoras que participaram da comissão responsável pela elaboração do projeto do Laufes, Janete Magalhães Carvalho e Maria do Carmo Marino Schneider. A partir das reminiscências delas, buscou-se retratar a fase experimental do Laufes, que foi, justamente, durante sua implantação.

Além das fontes orais, ainda nesse capítulo se efetuou a análise de dois documentos fundamentais para a compreensão da criação do Laufes: a *Proposta de um modelo para implantação e desenvolvimento de um laboratório de aprendizagem na Ufes* (1976) e o *Regimento do Laufes* (1980). Optou-se por dar um peso maior às análises das fontes orais, elegendo as narrativas de memórias como fontes primárias. Entretanto, foi aberta uma exceção para o exame de documentos escritos relevantes, como os já mencionados anteriormente. Além desses, lançou-se mão de outros três textos: parte de uma publicação institucional da Ufes sobre o Centro Pedagógico, de 1987 — renomeado Centro de Educação em 2002 —, e duas propostas para a constituição de um novo regimento para o Laufes, uma elaborada exclusivamente pelos técnicos do laboratório e a outra em conjunto com a coordenação à época.

Esses três últimos documentos auxiliaram na elaboração do capítulo "A voz dos técnicos", em que são analisadas as narrativas de dois servidores 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, também foi utilizada a narrativa do autor deste livro (integrante do corpo técnico a partir de 1987).

No último capítulo, foram feitas as considerações finais, lançando um olhar prospectivo para o Laufes.

Por fim, não podemos deixar de agradecer a Maria do Carmo Marino Schneider, Janete Magalhães Carvalho, Benedito Monteiro

Rosemberg e Paulo Cezar Nascimento pela disposição em colaborarem com este trabalho.

A Jair Ronchi Filho, meu orientador de mestrado, por ter apostado no projeto de pesquisa que originou este livro. Pela rica troca de experiências, pela sua generosidade, e pela confiança e liberdade transmitidas durante o meu percurso de formação.

A Regina Helena Silva Simões pela gentileza em prefaciar este livro. A Renata Duarte Simões pela solicitude e atenção, sempre. A Sandra Kretli da Silva pelo incentivo permanente. A Sandra Medeiros pela leitura atenta deste trabalho.

A Manoel Ceciliano Salles de Almeida (*in memoriam*).

EDUFES
EDITORA

A escolha de um itinerário

> 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)*

Conforme anunciado na apresentação, este livro se propõe a investigar a gênese e os primeiros anos do Laufes como espaço de apoio aos processos formativos do CE desta universidade. De acordo com o *Dicionário Houaiss da língua portuguesa* (HOUAISS; VILLAR, 2009, p. 964), gênese, no sentido figurado, significa o "conjunto de fatos ou elementos que contribuíram para produzir uma coisa". Cogitou-se tal vocábulo com essa conotação. Tenciona-se, pois, produzir narrativas que expliquem o emaranhado de fatos e elementos que concorreram para a produção dessa coisa denominada Laufes.

Por que e para que um laboratório de aprendizagem na Ufes, hoje? Para responder à pergunta que motivou este projeto, julgou-se fundamental recorrer à análise do passado do laboratório. Como esclarece Marc Bloch (2002), na investigação histórica, presente e passado interligam-se num jogo de mão dupla: compreender o passado pelo presente e o presente pelo passado, eis a missão do historiador. Parte-se, pois, da premissa de que toda história humana, como quer Bloch, se produz com base em questões emergentes do presente. Assim, infere-se que, para responder à pergunta sobre o que é o Laufes hoje, é necessário compreender como se deu a sua gênese.

Considera-se, também, primariamente, que a pesquisa histórica se desenvolve como um exercício crítico sobre determinados vestígios do passado, no intuito de compreendê-lo e explicá-lo. Dessa forma, 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" (CHARTIER, 2010, p. 16), visando à construção de um conhecimento válido do objeto estudado.

Stephanou e Bastos compreendem 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 Laufes, elegeu-se, como principal procedimento metodológico, a produção e análise de narrativas de memórias de

atores acadêmicos: dirigentes, docentes e técnicos que fundaram esse laboratório. Como instrumentos subsidiários, lançou-se mão de documentos escritos e videográficos.

Durante o estudo, investigou-se como os entrevistados rememoram suas vivências profissionais nesse laboratório em relação aos aspectos políticos, institucionais, pedagógicos, educacionais, relacionais, afetivos etc. Os escolhidos são aqueles que vivenciaram ou participaram diretamente da história do Laufes. Como critério de seleção, levou-se em conta a riqueza de envolvimento desses profissionais com o laboratório pesquisado, seja na sua criação, seja na sua coordenação, seja na execução de suas atividades funcionais.

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 — integrantes 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 em sua fase inaugural.

A respeito do trabalho com narrativas de memórias, concorda-se com o pensamento das pesquisadoras Maria Stephanou e Maria Helena Câmara Bastos (2011) sobre a necessidade de romper com a noção de que os testemunhos orais devem ser tomados 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).

Adotou-se, portanto, a perspectiva de que as narrativas de memórias não são fontes *menores* e equiparam-se a quaisquer outras

fontes, inclusive aos documentos escritos, geralmente considerados mais nobres (STEPAHNOU; BASTOS, 2011).

Como terceiro instrumento de pesquisa, utilizou-se a narrativa da estreita convivência desse autor com o laboratório estudado. Acerca desse aspecto, é necessário esclarecer que vemos esta condição como um elemento potencializador do estudo, e não o contrário. Se por um lado isso traz riscos quanto a estabelecer um olhar de estranhamento — bem-vindo a todo pesquisador —, por outro, traz a potência do conhecimento empírico apreendido na experiência com esse espaço.

Como pesquisadores, entendemos que, além do balizamento ético e da subjetividade, estamos todos demarcados por nossos procedimentos e por nossas fontes. Com referência a essas últimas, Paul Veyne (2014) observa que a narração de um evento histórico nunca é completa e direta, mas está sempre limitada a determinados documentos e testemunhos, ou seja, limitada 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, o itinerário desta investigação foi traçado a partir das escolhas metodológicas e dos documentos escritos e orais selecionados. Para o tratamento das fontes elencadas, utilizou-se 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) — e os conceitos de história e narrativa do filósofo alemão Walter Benjamin (1892-1940), conforme se discorrerá a seguir.

Que história é essa?

Sendo o presente estudo situado no campo da história da educação, faz-se necessário, desde já, explicitar qual concepção de história interessa a este livro.

Em *Apologia da história ou o ofício de historiador*, Marc Bloch (2002) deixou registrados os principais fundamentos de suas concepções de história e do trabalho de historiador. Para Bloch, a história deve ser compreendida, antes de tudo, como a "ciência dos homens, no tempo" (BLOCH, 2002, p. 55). Isso significa que o objeto de estudo do historiador é o ser humano 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 adverte Jaques Le Goff (2002, p. 20), "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, entende-se que a história se configura, sobretudo, como uma ciência que trata da ação humana (no espaço e no tempo) na sua complexidade e integralidade. A partir dessa premissa, procurou-se identificar, nas narrativas dos sujeitos, a multiplicidade de aspectos que as constituem — políticos, sociais, afetivos, profissionais etc. — e suas implicações na relação desses sujeitos com o Laufes.

Como terão sido as ações, os movimentos dos corpos e das sensibilidades (ou dos afetos) desses sujeitos no espaço e no tempo do Laufes? Como esses sujeitos representam, por meio de narrativas de memórias, as suas experiências, as suas vivências nesse laboratório? Quais as pistas, os vestígios que os documentos escritos fornecem, ou ocultam, 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 aqui se fala? Sob qual concepção de temporalidade histórica se desenvolve este trabalho?

Em *Confissões*, Santo Agostinho (1980) 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 compositor brasileiro, o tempo parece contínuo. E para o historiador? Como deve parecer o tempo?

Em suas teses contidas em *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, ao qual ele se opõe enfaticamente (LÖWY, 2005).

Contra essa concepção de tempo contínuo, linear e progressivo, Benjamin (1994) propõe um tempo descontínuo, em que o passado alimenta o presente e vice-versa. Segundo Michael Löwy (2005), a influência dessa concepção de tempo de Benjamin tem suas raízes

na tradição messiânica judaica (ascendência do filósofo) que concebia o tempo "inseparável do seu conteúdo" (LÖWY, 2005, p. 125).

É, pois, apoiado nesse conceito de tempo, sob o qual se estabelece um jogo dialético entre 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 no ensaio *Eduard Fuchs, colecionador e historiador*, Schlesener (2011) 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 perdidos articulando-os de modo dialético" (SCHLESENER, 2011, p. 91).

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 esse autor, o papel do historiador é despertar no passado as centelhas da esperança.

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

É importante ressaltar que o foco principal deste trabalho está nos técnicos e professores que, com seu trabalho, deram vida ao Laufes. Pessoas comuns que emprestaram suas vozes para ajudar a contar uma história, cuja trama está enredada na história do CE-Ufes e, de modo mais abrangente, na história das universidades brasileiras.

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

Em Marc Bloch (2002), por exemplo, há 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 a 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 a história da educação, essa visão se faz muito pertinente, pois a educação, como prática social, é construída principalmente no cotidiano por pessoas 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". Foi com esse olhar que se buscou investigar como os técnicos e os professores — criadores e criaturas da história do Laufes, do CE e da Ufes — dão sentido às suas experiências e vivências estabelecidas na sua relação com esses espaços.

Em Walter Benjamin (1994), também se verifica uma dura rejeição à historiografia que se esquece dos sujeitos comuns, daqueles que estão na base do sistema social. Em oposição a 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 (1994) propõe uma leitura da história a partir dos vencidos, dos oprimidos — aos quais se pode acrescentar os marginalizados, os excluídos, os *pequenos*, aqueles que vêm de baixo — enfim, dos invisibilizados pela história oficial.

A esse respeito, cabe esclarecer que se tomou essa proposição benjaminiana com o sentido de não submissão a uma história de mão única e narrada pela lógica dominante. Significa que se procurou ver, nas frestas dos documentos, os vestígios dos silenciamentos, dos apagamentos, das intenções ocultas nas versões hegemônicas da realidade. Significa, também, que se buscou valorizar 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 e justa do objeto estudado.

Narrativas: transmitindo experiências

Nas primeiras décadas do século XX, Walter Benjamin já 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 ele, como a experiência é a fonte de todo narrador, a desvalorização das suas ações 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 dele 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.

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, Benjamin procura evidenciar as discrepâncias entre elas e ressaltar as suas características antagônicas. Para ele, 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 sentencia outro aspecto fundamental da narrativa, que é aquilo que Gagnebin (1994), em prefácio de *Magia e técnica, arte e política* 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 congrega, 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 Benjamin

em seu ensaio *Experiência e pobreza*, "a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores" (1994, p. 198).

Em outra passagem de "O narrador", Benjamin (1994) compara a arte de narrar com o trabalho artesanal, demarcando assim, por meio dessa 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.

O pensamento de Benjamin nos instiga a refletir sobre como o modo de vida da sociedade capitalista moderna, pós-industrial, está destruindo a capacidade de nos relacionarmos de forma plena. Ele 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 Charles Chaplin no filme *Tempos modernos*, de 1936 —, 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.

Trabalhar com narrativas, portanto, 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 ouvintes, cabe-nos o papel de preservar a memória do narrador, respeitando-a em sua integridade e valor, tendo em vista que ela é o resultado das experiências dos sujeitos entrevistados e dos sentidos 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).

Nesse sentido, as narrativas dos sujeitos que vivenciaram o Laufes foram usadas como peças fundamentais no mosaico da história que se empenhou em montar. Mas não só isso. Também projetou-se conservar as experiências desses sujeitos, exteriorizadas por meio de suas memórias.

A memória como fonte de pesquisa

É certo 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 escrevemos é porque a faculdade da memória nos permite acessar as palavras e os conhecimentos guardados por meio dela. Entretanto, caso seja esquecido algum vocábulo ou informação, podemos recorrer à memória física dos livros, dos dicionários, da internet ou buscar ajuda com outras pessoas e se servir da 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 sociológicos etc. O tema também pode ser abordado quanto a classificações diversas: subjetiva ou objetiva, individual ou coletiva, específica, étnica ou artificial.

Tendo em vista que este livro se vale de narrativas de memórias como a principal matéria-prima para sua elaboração, interessam-nos, particularmente, aqueles aspectos que 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 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, depreende-se 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. Dessa forma, faz mais sentido discutir como se processa a memória do que onde ela está. 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 referir-se à memória no plural, e não no singular (FOSTER, 2011).

Outra pertinente consideração trazida por Jonathan K. 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*: "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 das quais 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 permite 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 possibilita reconhecer pessoas e objetos;

b) a *memória-hábito*, fruto de ações repetitivas 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. — criada 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 permite a produção de lembranças afetivas e de conhecimentos significativos para a nossa vida.

Entre as classes de memória tipificadas pela filósofa, a memória-fluxo-de-duração-pessoal é a que mais interessa neste estudo, pois se reporta às memórias produzidas nas narrativas dos entrevistados. São as chamadas reminiscências. Trata-se da memória pessoal, introspectiva, associada estritamente à percepção interna do indivíduo — por meio da qual nos significamos e nos produzimos enquanto sujeitos. É aquela processada dentro do "eu"; que forma as lembranças que vêm 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 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. Por exemplo: às vezes nos decepcionamos com a experiência de rever um filme ou reler um livro, pois sempre esperamos experimentar as mesmas

sensações que tivemos na primeira vez em que entramos em contato com tal obra. Ficamos então nos perguntando o que aconteceu àquela obra que 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.

Portanto, a memória-fluxo-de-duração-pessoal (reminiscências) é movimento, é construção, é processo, é fluido. Quando falamos de narrativas de memórias, é sob essa perspectiva.

Trabalhar com memória e história requer, antes de tudo, clareza na distinção entre esses conceitos. Quais os seus limites e quais as suas intersecções? Onde começa uma e onde termina a outra? Segundo Le Goff (2002), 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". Nesse aspecto ela se aproximaria da história, pois, como esta, se processa 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 fonte histórica, traz 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 operar com a memória de sujeitos, é necessário ter em mente que isso envolve lidar com fragmentos do que foi vivido por essas

pessoas — reminiscências produzidas, no presente, por esses narradores. 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, que serão utilizadas aqui como indícios da história a ser montada. 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.

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

Tais questionamentos, porém, 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, entende-se 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 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?

EDUFES
EDITORA

O lócus institucional do Laufes

Antes de versar sobre o laboratório, tema deste estudo, convém situá-lo em seu lócus institucional, fazendo uma breve apresentação da universidade e do centro de ensino a que ele está diretamente subordinado.

A Ufes é a única universidade pública capixaba. Atualmente está instalada em quatro *campi*, entre eles o Campus Universitário Alaor de Queiroz Araújo, mais conhecido como Campus de Goiabeiras, em Vitória, capital do Espírito Santo. É nele que se localiza o Centro de Educação, onde funciona o Laufes.

Criada em 1954, inicialmente como universidade estadual, a Universidade do Espírito Santo (UES) foi instituída a partir da reunião de várias faculdades já existentes[1], por meio da Lei n. 806, de 5 de

1 A criação da Universidade do Espírito Santo (UES) consistiu no agrupamento das seguintes instituições: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; Escola de Medicina, da Faculdade de Odontologia; Escola de Química Industrial e Farmácia; Escola Politécnica, Escola de Música; e Escola de Belas Artes. Além dessas escolas e faculdades, que passaram a ser consideradas Institutos Universitários, compunham a primeira universidade do Estado os seguintes Institutos Complementares: Santa Casa de Misericórdia; Biblioteca Estadual; Escola de Educação

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 a 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 universidade capixaba 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 de escolarização no ensino secundário e equivalência dos cursos médios ao secundário" (CUNHA, 2000, p. 171).

No ano de 1970, a Ufes ganhou uma nova estrutura acadêmico-científica e administrativa com a aprovação de seu novo Estatuto[2]. 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 (BORGO, 2014).

Física; Museu Capixaba; Escola de Auxiliares de Enfermagem; Instituto de Tecnologia; Hospital das Clínicas; Horto Florestal (BORGO, 2014).

2 O novo Estatuto da Ufes recebeu parecer favorável do Conselho Federal de Educação em 29 de janeiro de 1970, sendo aprovado pelo Decreto n. 66.598, de 20 de maio de 1970 (BORGO, 2014).

Como prescreve o seu atual regimento interno, atualizado em 2014, o Centro de Educação da Ufes tem 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" (UFES, 2014, p. 1). 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 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 acadêmicos em educação. O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) foi criado em 1978, sendo o primeiro programa de pós-graduação da Ufes. O mestrado profissional (PPGMPE) 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 eles o Laufes.

De acordo com o regimento interno do CE, atualizado em 2014, o Laufes constitui-se em um órgão suplementar dessa unidade de ensino. Hoje, ele está localizado no Prédio Paulo Freire, do Campus de Goiabeiras. Apesar de já ter ocupado um amplo espaço físico no andar superior daquela edificação, atualmente, está restrito a uma sala. Ressalte-se, entretanto, que, à época de sua criação, que ocorreu oficialmente em 1980[3], o Laufes foi pensado para atender toda a

3 Conforme consta no seu regimento, o Laufes foi criado em 27 de agosto de 1980, entretanto, de acordo com as narrativas produzidas pela pesquisa, sabemos que ele já funcionava desde 1976.

Ufes, tendo, para tanto, estruturas física e de pessoal muito superiores às de que dispõe hoje.

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. Entre 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 está 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, entende-se 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 com produções que podem servir tanto para fins de ensino quanto para fontes em pesquisas.

Só para citar alguns exemplos, o Laufes guarda em seu acervo palestras com vários educadores como: Paulo Freire, Rubem Alves,

Emilia Ferreiro, Dermeval Saviani, Miguel Arroyo, Paolo Nosella, Carlos Jamil Cury, Moacir Gadotti, e gravações em vídeo de diversos encontros, seminários e simpósios como: 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, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Educação Profissional etc.

Para a disponibilização de seus vídeos e programas, o Laboratório 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 mais adiante, 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, passa-se, agora, às narrativas das principais ações que propiciaram a emergência desse laboratório.

EDUFES
EDITORA

A voz dirigente

> 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)*

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

O Laufes foi concebido no final dos anos 1970, quando o país, em vários segmentos da sociedade, lutava para a 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 de forte repressão aos seus opositores.

Nesse período, o movimento estudantil universitário volta 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, como a Associação dos Servidores da Ufes (Asufes), em 1977, e a Associação dos Docentes da Ufes (Adufes), em 1978, respectivamente, ao mesmo tempo que, em 1978, os estudantes reestruturavam o seu diretório central (DCE), que tinha sido fechado havia quase dez anos pelo Regime Militar (BORGO, 2014; UFES, 2014).

É 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.

No que se refere à política educacional da época, predominava a concepção produtivista da educação, abraçada pelo Regime Militar e incorporada à legislação por meio da Lei n. 55.540, de 28 de novembro de 1968 (fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior), da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus), e do Parecer n. 252 do Conselho Federal de Educação (CFE) — parecer 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).

Ao puxar os primeiros fios para compreender a gênese do Laufes, depara-se, de modo destacado, com a figura do professor Manoel Ceciliano Salles de Almeida, primeiro diretor do Centro de Educação da Ufes (fevereiro a novembro de 1975) e reitor dessa universidade (novembro de 1975 a 1979). Salles de Almeida foi o primeiro

sujeito a ser ouvido para a pesquisa. Já sabíamos, de antemão, por meio de gravações de palestras suas no CE, do seu protagonismo na idealização do laboratório. Durante mais de quatro horas de relatos de memória, divididos em duas entrevistas[4], Salles de Almeida contou, 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. Nas narrativas de memória descritas a seguir, ele revela como foi seduzido pelo ofício da docência:

> Os cursos eram de História e Geografia, Línguas Neolatinas, Anglo-germânicas, Pedagogia e Sociologia[5], 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).
>
> *Manoel Ceciliano Salles de Almeida (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. No início da década de 1970, o professor Manoelito se afastou da Ufes para cumprir o seu aperfeiçoamento. Nessa época o Brasil vivia os anos mais duros da Ditadura Militar, que duraria 21 anos.

---

4 A primeira entrevista foi feita em abril de 2019. A segunda, em janeiro de 2020.

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

Cumpre ressaltar a importância 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 (Lei n. 55.540, de 28 de novembro de 1968) — marcadamente influenciada pelos padrões das universidades estadunidenses.

O depoimento do professor Manoelito com sua respectiva análise ajuda a entender melhor o cenário de importantes mudanças estruturais da Ufes dessa época, graças à sua participação ativa nesse processo, primeiro como membro de uma seleta comissão encarregada de planejar a reestruturação da Ufes (o que ainda será abordado), depois como diretor de centro e finalmente como reitor.

Antes, porém, é necessário compreender o contexto dos anos 1960, período de muitas transformações do ensino superior brasileiro.

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. Em *As universidades e o regime militar: cultura política brasileira e modernização autoritária*, o autor e pesquisador Rodrigo Patto Sá Motta explica que, embora com projetos políticos ideológicos divergentes, forças tanto 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, queriam 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 reivindicações por reformas no ensino superior partiam, principalmente, da classe estudantil, organizada sob

as bandeiras da União Nacional dos Estudantes (UNE), das Uniões Estaduais de Estudantes (UEEs) e dos Diretórios Centrais dos Estudantes (DCEs). Naquele momento, 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 passa a ser um dos primeiros alvos do 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 foi tomada pela polícia ou invadida por estudantes de direita. Além disso, a representação estudantil no Fórum Universitário, conquistada no governo anterior, foi suprimida pelo ministro Gama e Silva[6] logo no primeiro mês do Regime Militar (CUNHA, 2007).

O objetivo das primeiras ações do novo Regime — conforme a notícia "AI-1 deu início à 'operação limpeza'" da *Folha de S. Paulo* — era expurgar a sociedade de todos os agentes considerados "subversivos" ou simpatizantes do "perigo vermelho". Em 9 de abril de 1964, com a publicação do AI-1[7], o governo suspendeu a imunidade parlamentar e obteve plenos poderes para 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.

> Até dezembro de 1964 foram cassados 50 congressistas (entre eles Juscelino Kubitschek e Leonel Brizola), 43 deputados estaduais

6 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 (ABREU, 2001).

7 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 (CALICCHIO, 2022).

> e dez vereadores. Também foram afastados 49 juízes, 1.408 funcionários civis, 1.200 militares. Cem pessoas tiveram os direitos políticos cassados (AI-1, 1994).

Além da dissolução das entidades estudantis, sindicatos, como o Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) e a 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, destaca Rodrigo Motta, 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 Filho (18 de novembro de 1963 a 14 de abril de 1964) foi destituído do cargo em nome da preservação da "segurança nacional". A universidade capixaba foi uma das seis instituições federais[8] a sofrerem intervenção, muito provavelmente devido às relações de proximidade do seu reitor com o partido do ex-presidente João Goulart[9], o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) (MOTTA, 2014).

Depoimentos colhidos por Maria Luiza Loures Rocha Perota e apresentados em sua dissertação de mestrado, intitulada *Resgate da memória da Universidade Federal do Espírito Santo: a fotografia como fonte de pesquisa*, revelam que a indicação de Paes Barreto Filho para o cargo de reitor havia sido feita por Ramon de Oliveira Neves, um político do município de Colatina que também tivera seus direitos

8 Sabe-se que pelo menos outras cinco universidades 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).

9 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).

políticos cassados. A versão do professor Manoelito para esse fato, no entanto, confere mais detalhes ao episódio. De acordo com ele, Paes Barreto teria sido denunciado e chamado ao 3º Batalhão de Caçadores do Exército (3º BC)[10], 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 chegado à Reitoria embaladas junto com as novas máquinas de escrever que a repartição havia 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 acompanhou Paes Barreto em seu depoimento no Batalhão do Exército em Vila Velha. 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…, 2004).

Embora não haja informações precisas sobre o número exato de vítimas, segundo Ayala Rodrigues Oliveira Pelegrine, em sua dissertação de mestrado, intitulada *Modernização e repressão: os impactos da ditadura militar na Universidade Federal do Espírito Santo*, as ações da

10 3º Batalhão de Caçadores do Exército (3º BC), situado em Vila Velha, Espírito Santo, hoje denominado 38º Batalhão de Infantaria (38º BI).

"operação limpeza" no Espírito Santo também atingiram estudantes e professores da Ufes. Para 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[11]. 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. Teria sido, também, nesse momento que começaram a surgir os primeiros relatos de crimes de tortura por parte de agentes do Estado.

A exoneração de Paes Barreto Filho demandou do Conselho Universitário da Ufes a constituição de uma nova lista tríplice para a escolha de um reitor. Assim, em 27 de maio de 1964, o presidente Castelo Branco[12] nomeou o professor Fernando Duarte Rabelo, para um mandato de três anos. Entretanto, apesar de afinado com o Regime autoritário linha-dura dos militares, segundo Ivantir Borgo, em *Ufes: 40 anos de história*, Fernando Rabelo permaneceu menos de dois anos à frente da reitoria. Foi 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 ocorreram as principais ações de reestruturação acadêmico-científica e administrativa da Ufes e de construção do campus universitário de Goiabeiras (BORGO, 2014).

---

11 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.

12 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.

É também na gestão de Queiroz Araújo que o professor Manoelito caminha na direção de futuro administrador (diretor do CE e reitor da Ufes). Contudo, antes de prosseguir 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 explicitar alguns aspectos conceituais que orientam a 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.

O conceito de modernização conservadora e autoritária do Regime Militar

Primeiramente, é preciso recorrer às proposições de Motta (2014, p. 12) sobre a política de modernização implantada a partir de 1964. 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".

Um dos principais argumentos de Motta, 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 processo.

Em sua análise, a formação de uma tradição conciliatória que estaria arraigada na cultura brasileira é atribuída a alguns traços culturais marcantes, como a conciliação e a acomodação. Segundo Motta (2014, p. 13), essa tendência pode ajudar a compreender "o modo peculiar como se produziram as relações do aparato repressivo com os meios acadêmicos e intelectuais", já que, ainda segundo o autor, "tais relações foram permeadas por jogos de acomodação que não

se enquadram na tipologia binária resistência *versus* colaboração", ou seja, no caso brasileiro, houve também uma terceira via conciliatória e acomodativa.

Outro aspecto importante elencado por Motta (2014) consiste no caráter ambíguo e contraditório das políticas de modernização das universidades empreendidas pelo Regime Militar, muitas vezes expressos em ações paradoxais. Como exemplo, ele aponta a demissão de professores que, 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 da ditadura.

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, como registra Pelegrine (2016).

As teses de Motta (2014) relativas ao *modus operandi* ambíguo e conciliatório por meio do qual se estabeleceram as relações dos agentes acadêmicos com as forças repressivas serão úteis na análise das narrativas do professor Manoelito — especialmente no que diz respeito ao período em que ele ocupou o cargo de reitor da Universidade Federal do Espírito Santo.

A Comissão de Planejamento, Rudolph Atcon e o projeto de reestruturação da Ufes

Depois de substituir Fernando Rabelo como reitor da Ufes, Queiroz de Araújo empenhou-se no desenvolvimento de dois temas centrais: a reestruturação acadêmico-científica e administrativa da Ufes e a construção do campus universitário de Goiabeiras (BORGO, 2014). É, também, na sua administração (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 da instituição.

Para auxiliá-lo na tarefa de reformulação da universidade capixaba, com seis meses de mandato, em 24 de junho de 1966, Queiroz Araújo cria a Comissão de Planejamento da Ufes, uma comissão formada de professores[13] da própria instituição cuja missão era lançar as bases para a reestruturação acadêmica, científica, física e administrativa da Universidade Federal do Espírito Santo, que naquele momento ainda não tinha nem sequer o campus de Goiabeiras, onde se reúne hoje a maior parte dos cursos. Essa reestruturação se efetivaria dois anos mais tarde, tendo sido aprovada pelo Conselho Federal de Educação por meio do Parecer n. 646, de 10 de outubro de 1968, e oficializada pelo Decreto Federal n. 63.577, de 8 de novembro de 1968, que fixa a nova estrutura da Ufes, 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 centros.

Entre esses oito centros, estava o Centro Pedagógico e, como membro dessa privilegiada comissão, responsável por traçar o novo desenho institucional da Ufes, estava o professor Salles de Almeida. Assim ele rememora a sua participação na comissão:

13 A comissão 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).

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 pai [Nelson Abel de Almeida], que era do Conselho Universitário:

— O que é essa Comissão de Planejamento?

— Ah, isso aí é o seguinte: foi porque o reitor [Fernando Duarte Rabelo] tinha adoecido, o vice-reitor [Alaor de Queiroz de Araújo] assumiu e ele chega lá [na sua primeira reunião de reitores] e o ministro da Educação[14] 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".

[...]

A Comissão de Planejamento da Ufes era composta de cinco membros. [...] Dois membros eram escolhidos pelo Conselho Universitário e três membros [...] pelo reitor. Dr. Alaor criou essa Comissão de Planejamento. A ideia era do Atcon, Rudolph Atcon, que tinha sido mandado pelo ministro Aragão — isso era no tempo da "revolução" — [...] [correr] as universidades brasileiras e verificar o que é que faltava [...] para que elas avançassem e não ficassem na velha cátedra.

Manoel Ceciliano Salles de Almeida (2019)

Nota-se que, nesse fragmento do depoimento 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 exercido fortes influxos sobre os rumos da reformulação da universidade capixaba.

14 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.

As menções de Salles de Almeida a esse consultor foram recorrentes nas suas quase quatro horas de depoimento.

Segundo o professor Manoelito, Atcon, filho de pai norte-americano e mãe alemã, nasceu na Grécia, mas se naturalizou nos EUA, onde mantinha fortes laços acadêmicos — especialmente na Universidade de Houston. Na década de 1950, Atcon já havia prestado serviços ao MEC relacionados à Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior (Capes). Luiz Antônio Cunha (2007, p. 187) é contundente ao dizer que, logo após o Golpe de 1964, Atcon, que se autodenominava 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 — para usar das palavras do professor Manoelito — "correu as universidades brasileiras [...] para que elas avançassem e não ficassem na velha cátedra". 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 Atcon[15]. A Ufes, porém, havia ficado de fora do itinerário de Atcon, daí a frase de Manoelito atribuída 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

15 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).

> 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 surgir. Em setembro de 1966, ele foi contratado pela Ufes para elaborar uma proposta para a sua reestruturação. O resultado do estudo de Atcon recebeu o nome de *Proposta para a reestruturação da Universidade Federal do Espírito Santo* (Prufes) e, curiosamente, foi publicado em 1967 pela Imprensa Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina, antes mesmo que a proposta fosse aprovada pelos órgãos colegiados superiores da Ufes. A Prufes foi aprovada 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 Beltrão[16] 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

16 Ministro do Planejamento no governo do presidente Costa e Silva (1967-1969).

> 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:

> 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..., 2004).

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

> E o 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 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 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[17]. E ele [Atcon] decide,

17 Anísio Teixeira (1900-1971) é considerado um dos grandes nomes da educação no Brasil. Foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação

> quando Anísio está montando a pós-graduação, montando a Universidade do Distrito Federal, [...] ficar no Brasil. O ministro Aragão então chama ele [Atcon]. 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! Está aqui, o modelo, a 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".
>
> *Manoel Ceciliano Salles de Almeida (2019)*

Nas narrativas de Salles de Almeida, percebem-se indícios de que a criação da Comissão de Planejamento da Ufes não foi uma livre iniciativa do reitor Queiroz de Araújo, mas uma exigência prescrita pelo consultor Rudolph Atcon, para que aceitasse trabalhar no projeto de reestruturação da Ufes. Além disso, em palestra proferida no Centro de Educação, Salles de Almeida 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..., 2004). Seu relato evidencia 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".

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.

Há, também, outro ponto a ser destacado: à Comissão de Planejamento foi conferido o poder de "contratar os serviços de especialistas, nacionais e estrangeiros para os devidos estudos e a preparação dos correspondentes projetos nas diversas áreas do planejamento integral da Ufes" (BORGO, 2014, p. 54, grifo nosso). A nosso ver, tal prerrogativa foi incluída nessa resolução com a previsão da contratação de Atcon, que era estrangeiro. É isso, também, o que se pode alcançar nas palavras de Manoelito, quando questionado acerca do 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, [...] precisava de dinheiro para a 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 e se aproveita de tudo isso. Ele viu a fragilidade da universidade [e disse]: "Cria uma Comissão de Planejamento! E eu vou falar com o ministro Aragão e vou arranjar as coisas para vocês".
>
> *Manoel Ceciliano Salles de Almeida (2019)*

Nesse trecho, notam-se o prestígio e o poder que Rudolph Atcon tinha com o Ministério da Educação, 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 foi dada por Atcon, como demostra Manoelito em seu relato: "Cria a Comissão de Planejamento! [...] e vou arranjar as coisas para vocês".

Outro ponto importante nesse fragmento de memória de Manoelito é a relação que ele aponta entre a aproximação da Ufes com Rudolph Atcon e o momento de mudança da história dessa

instituição: "E isso muda a história da universidade, porque ele [o reitor Alaor Queiroz de Araújo] vai falar com o Atcon". Assim como Manoelito, aqui também se compreende esse acontecimento como um momento de inflexão na história da Ufes, pois foi a partir desse encontro que começaram a ocorrer as transformações estruturais da instituição que levaram ao seu crescimento.

Porém, se, por um lado, a contratação de Atcon possibilitava aos dirigentes da Ufes um canal direto com o Governo Federal — para a promoção das suas reformas modernizantes —, por outro, criava uma "saia justa" com a comunidade estudantil, que identificava o consultor como um dos símbolos da interferência norte-americana no Brasil. As reminiscências do professor Manoelito demostram isso com a seguinte menção: "Atcon depois foi pichado muitas vezes no Rio de Janeiro: *Atcon, go home!*".

Tal menção remete também ao que já foi destacado por este estudo 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 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, ainda como 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. Com base na tese desse autor, pode-se afirmar então 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 universitários brasileiros quanto aquela agência.

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

Antes de prosseguir com a análise das narrativas de Salles de Almeida, é preciso 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 MEC e algumas agências de fomento americanas, entre as quais se destaca a Usaid.

A Usaid, criada em 1961 no governo de John Kennedy, é uma agência diretamente vinculada ao Departamento de Estado norte-americano, que tinha a finalidade de gerenciar as ações de cooperação dos Estados Unidos com os países da América Latina consubstanciadas no programa Aliança para o Progresso[18]. Na década de 1960,

18 Programa de ajuda externa norte-americano, idealizado em 1961 pelo governo Kennedy, que objetivava "fomentar o desenvolvimento econômico,

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. Alguns dos alvos preferidos dos protestos nesse período foram os mal-afamados acordos MEC--Usaid, que tinham como objetivo 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 era bastante hostilizado pelo movimento estudantil daquela época, 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 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

social e político nos países da América Latina" (PELEGRINE, 2016).

se direcionavam, em sua maior parte, ao ensino básico[19], 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 ao 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

19 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).

especializada para o país. Ademais, os consultores defenderam que somente o incremento da assistência às universidades não seria suficiente para fazê-las avançar. Mais do que isso, era necessário promover mudanças institucionais, ou seja, uma reforma geral do ensino superior[20]. Segundo Luiz Antônio 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.

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

20 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).

desenvolvido entre 1956 e 1964 no Instituto de Educação em Belo Horizonte: o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (Pabaee). 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 Pabaee 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 escolha 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 Silva[21], "o membro mais ilustre e mais influente da Escola Superior de Guerra (ESG)" no Brasil (SAVIANI, 2013, p. 352).

21 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 liderado 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, segundo Saviani, 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. Já no caso do Brasil, a dependência seria indiscutível: para o seu "desenvolvimento econômico, progresso técnico e cultural e para a sua segurança", o país, segundo a Doutrina da Interdependência, 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 do Governo Militar, Juracy Magalhães, e que, ainda hoje, ressoa como um *déjà-vu* em nossos ouvidos, resume com precisão a ideologia pregada por Golbery. Para Saviani (2013), a Doutrina da Interdependência foi a base para justificar a adoção do modelo econômico de capitalismo de mercado associado dependente, onde o Brasil se inseria na condição dominada (SAVIANI, 2013).

Desde a ditadura de Getúlio Vargas nos anos anteriores ao Golpe de 1964, o Brasil havia passado por um intenso processo de industrialização (e consequente urbanização), que interessava tanto às elites empresariais quanto às classes médias e populares. Entretanto, como 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, 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 que pretendia garantir a continuidade do modelo socioeconômico em curso, altamente concentrador de renda e assentado na modernização via modificação dos padrões de consumo de uma seleta camada da população (ROMANELLI, 2007). Um governo militar foi a solução política encontrada por setores da elite (latifundiários, industriais e parte da classe média emergente) para dar continuidade ao sistema econômico vigente, cuja manutenção estava sendo ameaçada pela crescente pressão por mudanças e reformas sociais provenientes das classes trabalhadoras e encampadas pelo então presidente João Goulart (Jango).

Por outro lado, a conservação da ordem econômica reinante era também de interesse dos Estados Unidos, que, além de se beneficiar economicamente desse sistema, consideravam o Brasil como ponto estratégico para a sua geopolítica contra o "fantasma do comunismo" na América Latina, que se supunha estar crescendo com as políticas do presidente 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 Lei n. 55.540, de 28 de novembro de 1968, que previu a Reforma Universitária, e a Lei n. 5.692, de 11 agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases da educação nacional. 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).

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 aliado 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 a hegemonia da pedagogia tecnicista se efetivaram a partir do enfraquecimento do escolanovismo, teoria da educação que há mais de três décadas vinha dominando os meios educacionais brasileiros. Isto é, desde o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. A Escola Nova não obteve êxito em sua proposta pedagógica (uma educação centrada no aluno e em potenciais diferenças e individualidades), resultando numa escola que, segundo Saviani (2005), em vez de reduzir as desigualdades, acabou por acentuá-las. 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 foi feito. 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 apresenta, 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 convencionado 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, telecursos) 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 tele-ensino, o enfoque sistêmico, o microensino, as máquinas de ensinar e a instrução programada, estas duas últimas desenvolvidas pelo psicólogo comportamentalista norte-americano Burrhus Frederic Skinner (1904-1990)[22].

Todo o panorama apresentado 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, a nosso ver, será de grande valia para a compreensão da criação do Laufes.

Voltemos, agora, ao itinerário de Salles de Almeida, observando como ele fala sobre a sua primeira ida aos Estados Unidos como integrante da Comissão de Planejamento:

> E cria-se o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Ao mesmo tempo que isso acontece, em função de tudo aquilo que o Atcon tinha dito e colocado sobre a universidade brasileira [...], o Atcon vai ser o diretor executivo [do Conselho de Reitores no Rio de Janeiro], ou que nome tivesse naquele tempo. E ele faz [...] 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 [um terceiro] com a [Universidade] Autônoma de Guadalajara... que foi a primeira universidade privada do México [...]. Bom, aí ele

22 Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) foi um psicólogo estadunidense, professor da Universidade de Harvard (EUA) entre 1958 e 1974. É pai do behaviorismo radical e autor de vários livros, entre eles *Tecnologia do ensino*, onde propõe o desenvolvimento das chamadas máquinas de ensinar — organização de material didático de maneira que o aluno possa utilizá-lo sozinho, recebendo estímulos à medida que avança no conhecimento (FERRARI, 2008).

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!".

Manoel Ceciliano Salles de Almeida (2019)

O programa que propiciou a ida do professor Manoelito para fazer visitas técnicas nos EUA e no 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 nessas 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 a ocupar esse cargo por cerca de dois anos.

Com base no que foi exposto, compreende-se que 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.

A "coisa nova" da Universidade de Houston

Como visto 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, escolheria para se pós-graduar. Mais à frente, será evidenciado que a admiração e o entusiasmo de Salles de Almeida por essa universidade influenciaram de forma significativa suas ações como primeiro diretor do Centro de Educação e depois como reitor da Ufes. Entre essas ações, destacam-se 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.

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

> O reitor Máximo Borgo[23], que era o reitor na universidade, junto com o Conselho de Reitores foi a Houston, para encerrar o programa que existia de mandar gente [...] para fazer visitas técnicas na universidade de Houston, de Guadalajara e no 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. 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

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

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. 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.

Manoel Ceciliano Salles de Almeida (2019)

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

Aí eu voltei para [Brasil] 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. E eu disse: — Na Universidade de Houston vai acontecer coisa nova!

— Mas por que você não vai para o Teachers College, em Columbia?

[...]

— 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. Vai acontecer coisa nova em Houston!

Manoel Ceciliano Salles de Almeida (2019)

A "coisa nova" à qual se refere o professor Salles de Almeida 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:

> Com um ano e meio, eu tinha terminado o meu mestrado e 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 terminei o doutorado. Mas nunca fiz nada para o mestrado não, um documento para o mestrado. Eu fiz mais sessenta créditos que não era obrigado a fazer. Aí eu disse: "Por que vou fazer duas teses?" E aí fiquei para o doutorado.
>
> *Manoel Ceciliano Salles de Almeida (2019)*

Em uma entrevista para a produção de um vídeo comemorativo dos trinta anos do Centro de Educação da Ufes, Manoel Ceciliano Salles de Almeida recorda que o professor Newton Sucupira[24] teria lhe dito pessoalmente que ele, Manoelito, teria sido o primeiro

24 Newton Lins Buarque Sucupira (1920-2007) ficou conhecido como o pai da pós-graduação brasileira devido ao Parecer n. 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).

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 [...] 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..., 2005).

Enquanto fazia o doutorado, Salles de Almeida resolveu pesquisar a história da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras no Brasil, o que resultou na tese defendida em novembro de 1973[25].

> 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 a academia e tudo mais. E eu pensei o seguinte: como é que o Brasil criou a universidade? Mas, aí não é o Brasil criar a universidade [e sim] 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, de 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 que é dada pela partitura,

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

> que você tem que seguir. Era uma língua universal e fazia parte da Faculdade de Artes!
>
> *Manoel Ceciliano Salles de Almeida (2019)*

Além de desenvolver sua pesquisa, em sua trajetória de doutorando, Manoelito se deparou 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 Kartzer[26]. Não me lembro do nome dele completo, mas deve ter lá nos meus guardados [...]. E o professor Kartzer, ele criou uma coisa que [...] [utilizava] tecnologia, você, com um gravador e um projetor de *slides* na sua frente, [...] — sempre vinha só na tela com projetor de *slide*, não era nada projetado — 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: [...] o projetor de *slides* ia perguntando a você... e quando você errava a resposta, o Snoopy[27] 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*, repetia e repetia até fazer o teste corretamente e você continuava [...]. Você ia avançando mais no ensino individualizado dessa forma até chegar no final. No final ele lhe dava o crédito.
>
> [...]

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

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

> 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, [...] 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.
>
> *Manoel Ceciliano Salles de Almeida (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 e que primavam pelo intenso uso da chamada tecnologia educacional[28] 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 foi mostrado, 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 behaviorista Skinner foi um dos maiores incentivadores do uso da tecnologia na educação. Baseado em experiências desenvolvidas na Universidade de Harvard desde a década de 1930, ele construiu a sua teoria do comportamento e da aprendizagem, que ganhou forte projeção nos EUA nos anos 1950 e 1960. Um dos principais fundamentos dessa teoria é o conceito de reforço da conduta

28 Entendemos o conceito de *tecnologia educacional* como a incorporação e utilização das tecnologias (ou técnicas) da informação e comunicação nos processos de ensino-aprendizagem.

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 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 Skinner, grande parte da conduta e da aprendizagem dos indivíduos é do tipo operante, ficando a qualidade do ensino-aprendizagem subordinada ao tipo de reforço que é utilizado no seu processo. Em sua perspectiva, 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, pelo fracasso da aprendizagem, pois, na sua visão, somente os reforços

positivos tendem a resultar em uma aprendizagem duradoura e eficaz (CANDAU, 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* CANDAU, 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. 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* CANDAU, 1969, p. 54). A respeito desse aspecto, deve-se lembrar que o método estudado pelo professor Manoelito com o professor Kartzer se assemelha em muito às proposições de Skinner sobre a 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, é possível notar 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 com outros doutorandos um livro sobre essa metodologia:

> 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 Ufes[29]. Mas foi uma coisa muito boa que aconteceu.
>
> *Manoel Ceciliano Salles de Almeida (2019)*

29 Infelizmente, não conseguimos encontrar esse livro nas bibliotecas da Ufes.

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. [...] Quando Máximo [Borgo Filho] 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? 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*[30]. E pedi as câmeras, porque nós filmávamos os caras sem [eles] saber[em] que [...] estavam sendo filmados. Também a função do espelho *one way* tinha esse sentido.
>
> *Manoel Ceciliano Salles de Almeida (2019)*

A data dos acontecimentos descritos é o ano de 1974, época em que ele assumiu a chefia do Departamento de Educação (DE). 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). 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 citadas pelo professor, eram apenas parte de todo um aparato técnico utilizado no desenvolvimento do chamado microensino,

30 O espelho *one way* é espelho de um lado, mas um vidro do outro lado, pelo qual se pode enxergar através.

ou *microteaching* — como ficou conhecida essa proposta pedagógica nos EUA. O microensino surgiu na década de 1960, na Universidade de Stanford, no estado da California, 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 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 em disciplinas de didática, prática de ensino, metodologia do ensino etc., tendo atraído o interesse de várias instituições, como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no final dos anos 1960. Em 1968, um grupo de professoras da UFRGS realizou uma pesquisa sobre microensino cujo resultado foi publicado, em 1970, com o título "Formação intensiva do professor: microexperiência como modalidade de treinamento" (SANT'ANNA, 1981). A autora relata ter sido convidada, em 1973, 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 a cobertura dessa experiência de criação de um laboratório de ensino (ou de aprendizagem) em educação é uma das poucas encontradas tanto na literatura pesquisada como nas entrevistas produzidas aqui. Nenhuma dessas experiências, porém, teve o mesmo desenho do 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 ele, 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, a fim de 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 na direção de possíveis melhorias. Para a realização dessas atividades formativas, portanto, além dos recursos humanos, precisava-se 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 apurado nas entrevistas dos técnicos do Laufes, apesar de já obtidas, as câmeras de vídeo nunca teriam sido usadas para a gravação dessas práticas.

> Eu tinha duas salas com espelho *one way*, aonde você, antigamente, 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 [quando] chegavam na universidade, eles se sentavam numa sala de aula do [Centro] Pedagógico, e os

> meus alunos mestres que iam assistir à aula do colega ficavam atrás daquele espelho. Ninguém via. Só via o espelho, porque era o espelho *one way*.
>
> *Manoel Ceciliano Salles de Almeida (2019)*

Cabe salientar que, invariavelmente, em palestras e entrevistas, o professor Manoelito 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, registrou-se 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 Nasa! 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..., 2005).

Conforme se quis 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 seleto 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 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 por acaso que se pode encontrar, na maior parte dos seus relatos orais, uma permanente associação da academia ao novo, à novidade, à inovação. Em nossa perspectiva, foi esse espírito de busca contumaz pelos novos conhecimentos e pelas novas tecnologias que norteou as ações de Manoelito e, 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 a 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..., 2005).

As ações de Manoelito como dirigente universitário

Como já salientado, 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, assumiu-se, neste trabalho, a responsabilidade de contemplar outros temas que apareceram nas narrativas desses personagens e que foram considerados relevantes para a história do Ensino Superior no Espírito Santo, como a criação do mestrado em Educação — o primeiro programa de pós-graduação da Ufes.

A nomeação de Manoelito para diretor provisório do Centro Pedagógico ocorreu em fevereiro de 1975, e ele permaneceu no cargo até dezembro desse mesmo ano, quando 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 CP, 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. [Então] conversei com o reitor:
>
> — Claro! — [Ele disse].
>
> — Posso fazer?
>
> — Pode.
>
> [...]
>
> E quando eu volto, eu vi o seguinte: é preciso que haja uma discussão acadêmica. Aí, eu já tinha feito o doutorado, já tinha avançado mais a importância da discussão acadêmica [...], mas eu não queria uma discussão só dos Estados Unidos. Eu queria uma discussão que atendesse também a América Latina, por exemplo [...] a Argentina, que 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 CNPq[31], [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.
>
> *Manoel Ceciliano Salles de Almeida (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 CP, 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? Como é que é a Sorbonne? Como é que eles dão aula? Como é que eles formam o professor? Eu estou olhando para a formação do professor. Não professor só do primário [...] não administrador... De um grupo escolar, aqui no Brasil. Mas não aqui [de Vitória]. Um grupo escolar lá de Domingos Martins, na montanha... é... no norte do Espírito Santo, no sul do Espírito Santo, em Cachoeiro de Itapemirim... Não pode haver diferença, né?
>
> *Manoel Ceciliano Salles de Almeida (2019)*

Apesar de se antecipar, quando reitor, em consolidar uma massa crítica para criar o mestrado em Educação na Ufes, Manoelito

31 O Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico é um órgão governamental ligado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações, 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.

ainda esbarrava na burocracia do MEC, na tentativa de viabilizar esse projeto. Em entrevista concedida ao Laufes em 2005, ele rememora seu intento:

> Lynaldo Cavalcanti 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" [o programa de pós-graduação], 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…, 2005).

Jogos conciliatórios

A implantação do Laboratório de Aprendizagem 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 a "colaboração" da Usaid:

> Essas coisas extras [gasto com equipamentos] eram da Usaid. O normal [recursos próprios] era a sala de aula, tá? Mas laboratório, dinheiro para câmera, [...] espelho *one way*, tudo isso veio [...] da Usaid.
>
> *Manoel Ceciliano Salles de Almeida (2019)*

Quando se refere à Usaid, o professor Manoelito faz questão de salientar uma suposta neutralidade política no uso desses recursos financeiros. Na sua visão, apesar de rígida, a fiscalização da Usaid se restringia a prescrições meramente técnicas. Aliás, deve-se ressaltar que os discursos de neutralidade científica e de independência da universidade permeiam grande parte das narrativas de Salles de Almeida. Manoelito retrata assim a atuação da Usaid sobre a Universidade Federal do Espírito Santo:

> A Usaid não interferia na universidade. A Usaid financiava a universidade! Mas [...] não era só a universidade. Ela financiava pesquisa na área econômica que não tinha nada a ver com universidade. Ela financiava a Fundação Getúlio Vargas. [...] era também uma coisa política... porque a Usaid dava o dinheiro... e tinha uma regulamentação. [...] Por exemplo, eles davam dinheiro a você para você fazer um prédio. Aí [...] eles "davam" a fiscalização.
>
> *Manoel Ceciliano Salles de Almeida (2019)*

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

> Quando [...] peguei o prédio [do Centro Pedagógico], Máximo [Borgo Filho] me disse assim: "Tem que ser igual a esse prédio. Por dentro, você pode fazer o que você quiser!" Aí eu vou para a 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 para você fazer o prédio, mas o prédio tinha que ser dentro dos padrões americanos!
>
> [...]
>
> 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 levava a planta e mostrava para eles e dizia o seguinte:
>
> — Esta planta não é a planta definitiva. Estou trazendo aqui 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].
>
> *Manoel Ceciliano Salles de Almeida (2019)*

Os jogos de cintura ou truques — como esse que foi revelado — para escapar das imposições e interferências 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 as teses de Motta (2014) sobre os jogos de acomodação, muitas vezes permeados por relações ambíguas e contraditórias entre atores acadêmicos e forças do Governo Militar afim de evitar confrontos diretos. Há pelo menos três histórias relatadas por Salles de Almeida que ilustram bem esses artifícios.

A primeira dessas histórias aconteceu quando ele 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 no município de Nova Venécia, no norte do Espírito Santo —, Manoelito incumbiu a professora Sandra Gasperazzo da sua implantação. Na semana de abertura do curso, enquanto Gasperazzo se encontrava na sala de espera do prefeito de Nova Venécia, ela foi abordada por um tenente da Polícia Militar, que pediu que ela o acompanhasse. 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, [ele disse]:
>
> — Pode entrar, a senhora está presa!
>
> — Estou presa, por quê!?
>
> *Manoel Ceciliano Salles de Almeida (2019)*

A motivação para a prisão da professora Sandra Gasperazzo pela Polícia Militar de Nova Venécia, segundo Manoelito, se devia a uma mera 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 com a seguinte frase: "o Brasil está em chamas!". E Manoelito prossegue:

> 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[32]! [...] Aí, ele denuncia (risos), denuncia ela ao batalhão de lá.
>
> *Manoel Ceciliano Salles de Almeida (2019)*

Salles de Almeida explica que a intenção da professora 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, fez ele identificar tal atitude como um ato subversivo e denunciar Sandra ao Batalhão da Polícia Militar. 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 com a professora, que seguia renitente. Salles de Almeida foi, então, ao Comando da Polícia em Nova Venécia, levando as condições da professora Sandra Gasperazzo, que exigia uma retratação pública.

32 Serviço Nacional de Informação, 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. Aí, eu disse assim: "Vou mandar imprimir, hein?" Aí, foi lá para imprimir, e alguém imprimiu em um papel amarelo vagabundo (risos). 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] 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: começamos lá em cima do morro e descemos para o lugar, o auditório, onde iria ser feito.
>
> *Manoel Ceciliano Salles de Almeida (2019)*

Ao concluir a sua rememoração, 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 político-ideológicas e as questões político-acadêmicas não se misturavam:

> 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 35 alunos que a Ufes tinha posto para fora [alunos da Ufes que foram expulsos da universidade por motivos políticos] depois foram reintegrados no meu tempo. Eles entraram e os professores perguntaram:
>
> — Ah, mas o que é que eu faço?
>
> [E eu disse]:
>
> — Se vira! Dá uns trabalhos para eles fazerem. — Porque eles tinham um tempo para terminarem o curso. Quer dizer, academicamente você tem que dar uma solução. Então, já que o cara

não vai assistir à aula, você tem que saber se ele sabe aquilo tudo que ele precisa saber para se formar. Então, quer dizer, não havia interferência. Eu nunca recebi nenhuma interferência direta na maneira pela qual eu estava gerindo a universidade.

Manoel Ceciliano Salles de Almeida (2019)

Nas reminiscências do professor, outro acontecimento que é selecionado de forma recorrente se refere a um episódio ocorrido durante o exercício do seu mandato como reitor. Em sua memória, ele remonta ao tempo do Brasil da Ditadura Militar relembrando um fato que aconteceu em Belo Horizonte que, segundo ele, "mudou a história da interferência do Governo Militar, do ponto de vista policial, dentro das universidades"

Houve um grande encontro [de estudantes]. E [...] 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... [...] acho 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.

Manoel Ceciliano Salles de Almeida (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

quatrocentos 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 fazer o mesmo pelos estudantes capixabas na Semana do Teatro Universitário da Ufes. Nesse evento, seriam apresentadas sete peças de teatro — uma por dia —, cada uma delas representada por 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, a leitura de 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 grande ameaça ao Regime. Segundo Salles de Almeida, no Espírito Santo, ironicamente, o dia da

leitura do manifesto coincidiu com a encenação pelos universitários de uma peça intitulada *Como conquistar um coronel sem fazer força*, de Milson Henriques (1938-2016), escritor e cartunista carioca radicado no Espírito Santo. Salles de Almeida relembra esse dia com muitos detalhes:

> No dia em que ia ser lido o Manifesto da UNE, tinha quatro caminhões do Exército na Catedral [Metropolitana de Vitória] e doze radiopatrulhas ali do lado da Fafi [prédio da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Vitória] 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, eu vou junto!".
>
> *Manoel Ceciliano Salles de Almeida (2019)*

De acordo com o professor, 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 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 —, [...] tirava a folha e distribuía. Só que todo mundo que estivesse 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 do Carlos Gomes, 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 a 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.

Manoel Ceciliano Salles de Almeida (2019)

O terceiro caso relembrado 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.

— 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... E 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).

Manoel Ceciliano Salles de Almeida (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. Tinha recebido ordens: "Se for hasteada a bandeira da UNE, você tem que avisar quem foi". E eu tinha que chamar o cara que era o assessor de Segurança e Informação[33] para 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.

Manoel Ceciliano Salles de Almeida (2019)

33 Criadas em 1971, as Assessorias Especiais de Segurança e Informação (Aesi) eram órgãos ligados ao Sistema Nacional de Informações (Sisni) e 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).

Nesses episódios, recuperados pelas memórias de Manoelito, é possível detectar os jogos de acomodação, as ambivalências e os subterfúgios, característicos das relações estabelecidas entre os agentes acadêmicos e os agentes repressores do Regime Militar. De acordo com Motta (2014, p. 310):

> 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.

Algumas ações relatadas pelo professor Manoelito se enquadram nessa categoria intermediária de que fala Motta (2014). Ações daqueles que se aproveitaram das "brechas" propiciadas pela ambiguidade da Ditadura para atenuar as consequências do autoritarismo. Em testemunho dado no evento dos 50 anos da Ufes, o ex-reitor expressa o sentimento dos que "ficaram aguentando as coisas" do que ele chama de "revolução":

> Teve muita gente que se autoexilou. 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 formar as pessoas com o direito de escolha. As pessoas têm que ser educadas para ter o direito de escolha (50 ANOS..., 2004).

Com efeito, entre os que ficaram, que foi a maioria da comunidade universitária, muitos cumpriram o importante papel de atuar nas fendas geradas pelas ambiguidades do Regime, mitigando os seus efeitos e agindo de modo a burlar o autoritarismo. 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 ressalta a ação "daqueles que ficaram" cumprindo o dever de "formar pessoas com o direito de escolha". Sobre esse assunto, não há como deixar de formular algumas indagações que, inevitavelmente, emergem da afirmação do ex-reitor da Ufes: 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?

Além dos jogos acomodativos, na narrativa sobre o incidente de Nova Venécia, o professor Manoelito manifesta uma 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 a 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 colaborou para fortalecer ainda mais o jogo conciliatório que foi agenciado.

No segundo caso, o 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 — fazendo 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! Quem vai, 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". Tal tendência apareceu em várias passagens narradas por Salles de Almeida, como no 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 às determinações do Regime e 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 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 visando à tranquilidade da universidade." Não era nada, ele assegura, "contra governo ou a favor do governo, nem nada. Ou seja, era a independência da universidade".

Antes de fechar este capítulo, convém expressar o entendimento deste autor de que a autonomia da universidade não impõe a ausência de ideologia ou a despolitização dessa instituição. Ao contrário, a produção do conhecimento científico está sempre imersa em um contexto sociopolítico, não podendo, portanto, ser dotada de neutralidade. O discurso de neutralidade científica, reafirmado pelo professor Salles de Almeida, evidencia as marcas da pedagogia tecnicista, que reduz a prática pedagógica à sua dimensão técnica, negando a sua dimensão político-social. Em oposição a esta concepção, Candau (2001, p. 16) afirma que "a dimensão político-social não é um aspecto do processo ensino-aprendizagem", mas "impregna toda a prática pedagógica que, querendo ou não (não se trata de uma decisão voluntarista), possui em si uma dimensão político-social".

Por fim, também é necessário esclarecer que, ao proceder às análises das narrativas dos atores sociais que vivenciaram o contexto da criação do Laufes, não se tratou aqui 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.

A voz docente

Este capítulo apresenta as narrativas de duas professoras do Centro de Educação: Maria do Carmo Marino Schneider e Janete Magalhães Carvalho, que foram responsáveis, junto com o professor Richard Eugene Andre, pela elaboração do plano para a implantação e desenvolvimento do Laufes. Essas professoras, agora transformadas em narradoras, emprestaram as suas vozes para 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. 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 uma correspondência assinada por Salles de Almeida, em outubro de 1974, a professora Maria do Carmo Marino 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 essa correspondência, a qualificação da professora demonstra "a importância da mesma para a transformação do Departamento de Educação em Centro Pedagógico".

A trajetória de Maria do Carmo Marino 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 a época em que lecionava no Colégio Estadual de Vitória 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.
>
> *Maria do Carmo Marino Schneider (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?
>
> *Maria do Carmo Marino Schneider (2020)*

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, inscreveu-se 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 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, "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. 9).

Nesses dois extratos introdutórios do livro, fica evidente 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 explica Saviani (2013, p. 381):

> 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 será visto mais adiante, os princípios da pedagogia tecnicista serão demarcadores das bases teóricas do plano de criação do Laufes.

Em suas reminiscências, a professora Maria do Carmo Marino 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.
>
> *Maria do Carmo Marino Schneider (2020)*

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

> Quando ele [Manoelito] chegou lá [na PUC] [...] [e disse]:
>
> — Maria do Carmo, você aqui...!
>
> Aí, eu abracei ele e a minha orientadora, que era a Zélia [Mediano] e 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! [...] 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. 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 Carvalho] que tinha boa vontade, encontrou Richard [Andre], e chamou a gente para fazer [o laboratório].

Maria do Carmo Marino Schneider (2020)

Na época em que o professor Manoelito esteve na PUC-Rio, outra professora capixaba, Janete Magalhães 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-Coeur de Marie, de Vitória, para a unidade da congregação no Rio de Janeiro, onde lecionava para alunos da escola normal. Ela rememora assim o seu percurso na carreira docente até o ingresso na pós-graduação daquela instituição católica:

As irmãs me ofereceram se eu queria um processo de transferência para o Sacré-Cœur do Rio. Eu nunca imaginei que fosse uma escola tão grande, porque o curso normal daqui era uma coisa familiar até, né? [...] a coordenação pedagógica, que, depois, eu assumi, as crianças ficavam sentadas na minha mesa [...] era 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-Cœur 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.
>
> *Janete Magalhães Carvalho (2019)*

Na medida em que foi se envolvendo com as atividades na PUC, a professora Janete Carvalho se tornou 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 baseado em módulos, que teve uma vendagem enorme, coordenado pela Zélia Mediano.
>
> *Janete Magalhães Carvalho (2019)*

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

> Num desses cursos de microensino associado a módulos, [...] quem veio ser aluno [...] foi o Manoel [Ceciliano Salles de Almeida], que, na época, nem era diretor do Centro [Pedagógico]... e Stélio[34]... [Eles] foram fazer esse curso, que era bem tecnológico... a gente filmava, depois eles se viam, eles faziam a crítica, os colegas faziam a crítica.
>
> *Janete Magalhães Carvalho (2019)*

Esse encontro[35] resultaria, pouco tempo depois, nos primeiros movimentos para a criação do Laufes. Naquela época não havia concursos públicos. Os professores e técnicos eram admitidos, em sua maioria, por indicação. Da mesma forma como fez com a professora Maria do Carmo Schneider, Salles de Almeida convidou a professora Janete Magalhães Carvalho para integrar o corpo docente do Centro Pedagógico, em grande parte devido à experiência e à formação dessas professoras na área da tecnologia educacional, especialmente com as técnicas de módulos instrucionais. Esse corpo docente seria completado com o professor e doutor norte-americano Richard Eugene Andre, que tinha grande conhecimento na área tecnológica.

---

34 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).

35 A lembrança de que o professor Manoelito teria ido à PUC-Rio para participar de um curso, porém, não 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.

Pouco mais de um ano depois desse encontro, em abril de 1976, quando o professor Manoelito já estava na reitoria, foi criada uma comissão para elaborar a *Proposta de um modelo para implantação e desenvolvimento de um laboratório de aprendizagem na Ufes*. Na Portaria n. 20/1976 do Centro Pedagógico, o então diretor, Aloyr Queiroz de Araújo, designou os professores Richard Eugene Andre, 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 professores, com a missão de dar os contornos institucionais e implementar o projeto.

O papel de Salles de Almeida foi decisivo para a criação do Laufes. Como disse a professora Maria do Carmo, "a ideia veio de Manoelito… o pai do laboratório foi o Manoelito". Contudo, é importante ressaltar que, quando atribuímos a paternidade do Laufes ao professor Salles de Almeida, não fazemos referência somente à sua ideia, mas também à sua vontade política de 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. Tais fatores foram fundamentais para a concretização do Laufes, tendo em vista a forte hierarquização presente nas relações de poder dessas instituições na época da Ditadura.

Entretanto, 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 os técnicos. E duas dessas personagens "comuns" são as professoras Maria do Carmo e Janete Magalhães:

> 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,

> [...] 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.
>
> *Janete Magalhães Carvalho (2019)*

> Em 1974 eu fui indicada por Manoelito, justamente [...] porque ele me conheceu lá na PUC[-Rio], então ele me indicou para aqui [Laufes] na área de tecnologias de módulos instrucionais [...]. Eu entrei como coordenadora [de planejamento] em maio de 1976, que é quando foi criado o grupo para fazer esse planejamento aí do Laboratório de Aprendizagem.
>
> *Maria do Carmo Marino Schneider (2020)*

Foram, portanto, sujeitos muitas vezes invisibilizados pela "história oficial" que, efetivamente, deram vida ao laboratório. Ao lançar luz sobre esses personagens e amplificar as suas vozes, partilha-se do pensamento de Benjamin (1994) por uma história a contrapelo, contada por aqueles que normalmente estão emudecidos pela história hegemônica.

O plano do Laufes

A *Proposta de um modelo para implantação e desenvolvimento de um laboratório de aprendizagem na Ufes* — o qual, para efeito de simplificação, a partir de agora será denominado de plano ou projeto do Laufes — foi elaborada no primeiro semestre de 1976 por um grupo de professores composto por Maria do Carmo Marino Schneider, Janete Magalhães Carvalho e Richard Eugene Andre.

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". O texto deixa claro 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 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 (UFES, 1976, p. 8).

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 Magalhães no curso de mestrado na PUC-Rio. A respeito da influência da experiência vivenciada na PUC-Rio na elaboração do projeto do Laufes, 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].
>
> *Janete Magalhães Carvalho (2019)*

As referências aos processos de ensino-aprendizagem centrados no aluno, à autoaprendizagem, à individualização do ensino e à aprendizagem autodirigida 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, 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 [...], quando ele atingia os objetivos, quando ele achava que atingia os objetivos no prazo dele, ele requeria a prova.
>
> *Maria do Carmo Marino Schneider (2020)*

Quando se refere à abordagem modular de ensino programado projetada para o Laufes, a professora Janete Magalhães 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 tem que ser compartilhada. Ela se dá no compartilhamento de experiências. Auto, auto, eu não acredito mais não.
>
> *Janete Magalhães Carvalho (2019)*

Logo na apresentação do plano do Laufes, há indícios da busca pela eficiência do ensino, segundo Saviani (2013), um dos principais traços da concepção pedagógica produtivista: "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" (UFES, 1976, p. 1).

Em outro trecho, o plano proposto também revela 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" (UFES, 1976, p. 5).

Tais prescrições corroboram o que este trabalho defende: 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, as leis que introjetaram os princípios produtivistas de que fala Saviani (2013) foram a Reforma Universitária de 1968 e o Parecer CFE n. 77/69, que regulamentou a pós-graduação no Brasil.

Ademais, há outra característica marcante no plano do Laufes. 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, 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" (UFES, 1976, p. 2). 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" (UFES, 1976, p. 2).

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 se observa 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.
>
> *Maria do Carmo Marino Schneider (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 e que a gente iria implantar através do laboratório [...]. Era o *up* [da educação do momento], 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].
>
> *Janete Magalhães Carvalho (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 (UFES, 1976, p. 2).

O pioneirismo invocado pelo projeto do Laufes também aparece nas memórias das 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 a uma das linhas de pesquisa de mestrado em Educação.
>
> *Janete Magalhães Carvalho (2019)*

Por fim, com relação ao plano do Laufes, é 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 (UFES, 1976, p. 4).

Nessa breve análise, depreende-se que, o projeto do Laufes pretendia realizar a montagem e o desenvolvimento de um modelo de laboratório pioneiro e inovador em relação à metodologia educacional cujo foco se dirigia para a aprendizagem individualizada. Para tanto, propunha-se 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 ambicioso. Quando foi posto em prática, entretanto, obteve êxito em alguns de seus objetivos e em outros não.

A implantação do Laufes

Após a elaboração do plano do Laufes, o passo seguinte foi a sua implantação. De acordo com o cronograma, a execução do projeto começaria no ano de 1977, com a montagem das quatro seções de produção previstas: televisão, gravação (áudio), artes gráficas e fotografia. A coordenação da organização desses setores ficou a cargo do professor Richard Eugene Andre, que era o único integrante da comissão que detinha conhecimentos nessa área. As professoras Schneider e Carvalho, por sua vez, ficaram responsáveis por selecionar, desenvolver e produzir módulos educacionais.

> A Regina[36] 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 [...].
>
> Equipamentos não era comigo. A minha parte era planejamento [e] estratégia de ensino e a de Janete era de planejamento

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

> 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.
>
> *Maria do Carmo Marino Schneider (2020)*

A atuação de Schneider e Carvalho consistia, principalmente, no oferecimento de assessoria e de formação a um público bastante heterogêneo de professores. De acordo com ambas, diversos centros de ensino da Ufes e várias instituições estaduais foram atendidas pelo Laufes em suas demandas de formação docente. Assim elas retratam esse tempo inicial do Laboratório de Aprendizagem:

> Mas não era só [curso] sobre módulos, a gente dava curso de Tecnologia [Educacional], dava curso para a área de deficiência [Educação Especial], 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 formulam os objetivos? O que é metodologia? Em que se resume a metodologia? Quais tipos de técnicas nós podemos usar para determinadas disciplinas? Aí, foram [surgindo] os cursos [...] 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 Técnica

[hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo] pedia, a Sedu [Secretaria de Educação do Estado] pedia.

Maria do Carmo Marino Schneider (2020)

Basicamente, o laboratório 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.

[...] 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.

Janete Magalhães Carvalho (2019)

Embora o Laufes trabalhasse com várias metodologias, em sua fase inaugural, a abordagem modular — com recursos de texto — foi o carro-chefe das atividades desenvolvidas. 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.

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. Esse caráter múltiplo da equipe do Laboratório de Aprendizagem da Ufes é reconstituído assim pelas memórias da professora Maria do Carmo Marino 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 produziam aquilo no qual eles eram *experts*. E, com essa multiplicidade de funções e de conhecimentos, o laboratório ia se desenvolvendo.
>
> *Maria do Carmo Marino Schneider (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 (*slides*) e peças de áudio para diversas finalidades educativas e institucionais. Segundo Schneider:

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

As professoras Maria do Carmo e Janete Magalhães Carvalho tiveram a mesma formação na pós-graduação. As duas 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 sondar as memórias de ambas, vislumbraram-se as peculiaridades de cada uma ao remontar aquele tempo. O entusiasmo da professora Maria do Carmo com os processos formativos desenvolvidos no Laufes, por exemplo, é uma característica que se evidencia durante a maior parte de sua narrativa. Hoje aposentada da profissão docente, ela refaz com detalhes vários aspectos de seu trabalho como professora no Centro de Educação. Em seu testemunho oral, demonstra grande identificação com a profissão e com a sua principal área de atuação: a tecnologia educacional. Sobre uso do microensino, por exemplo, 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 mesmos olhavam [e] a gente comentava o desempenho, mas não era em todas as disciplinas não. Algumas disciplinas que a gente resolvia fazer experimentalmente, né... a parte didática. Como nós trabalhávamos no Departamento de Didática, eu e Janete, 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.
>
> *Maria do Carmo Marino Schneider (2020)*

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. Indagada sobre os motivos da abordagem modular ter perdido força no meio acadêmico da Ufes, ela 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 [...], 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]... Depois, eu não executei o projeto, outro grupo ficou com o projeto, então começou a desenvolver o projeto na universidade.
>
> *Maria do Carmo Marino Schneider (2020)*

Janete Magalhães 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 mesma 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.
>
> *Janete Magalhães Carvalho (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 por ela:

> 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?
>
> *Janete Magalhães Carvalho (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.
>
> *Janete Magalhães Carvalho (2019)*

A predominância do discurso tecnicista nos meios acadêmicos é bem situada pela 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 diretivismo é da mesma época de Carl Rogers[37]. 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.
>
> *Janete Magalhães Carvalho (2019)*

Retomando a nossa análise, a partir dos relatos das narradoras, conclui-se 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, que se poderia caracterizar como experimental (dado que se tratava de um projeto em implantação), correspondeu ao período entre os anos de 1976 e 1980. Durante essa etapa do Laufes, as professoras procuraram trabalhar no desenvolvimento

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

de processos de ensino-aprendizagem individualizados, utilizando, principalmente, os módulos educacionais, base de suas formações no mestrado da PUC-RJ. Para tanto, 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, prestavam assessoria aos professores da universidade que quisessem trabalhar com a abordagem modular em suas disciplinas.

Depois que se desligaram do Laufes, Maria do Carmo Marino Schneider e Janete Magalhães Carvalho seguiram rumos diferentes. Enquanto Maria do Carmo continuou trabalhando com tecnologia educacional, Janete direcionou a sua trajetória acadêmica para outras linhas teóricas. Quando o regimento do Laufes 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 Coordenação Geral, tendo o seu nome homologado pelo Conselho Departamental em 3 de setembro do mesmo ano.

O regimento do Laufes

Antes de examinar o regimento do Laufes, é preciso ressalvar que não é intenção deste livro fazer uma análise detalhada desse documento, mas sim, pinçar alguns pontos considerados relevantes para o entendimento do processo de criação do laboratório. Para tanto, será usado o recurso da análise comparativa entre o regimento, o plano e as narrativas produzidas para este estudo.

O primeiro ponto que chama a atenção quando se compara 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:

Quadro 1 — Comparação entre as metas do regimento do Laufes (1980) e os objetivos gerais do plano do Laufes (1976)

Plano do Laufes: Objetivos Gerais	**Regimento do Laufes:** Metas
Promover treinamento de habilidades básicas necessárias para o professor desenvolver abordagem de aprendizagem individualizada com auxílio da Tecnologia Educacional.	c) Promover o treinamento de habilidades básicas necessárias ao eficaz desempenho docente.
Tornar-se um centro de pesquisas de desenvolvimento de procedimentos de ensino-aprendizagem centrados no aluno.	e) Tornar-se um centro de pesquisas voltadas para os procedimentos na área de ensino.

Fonte: Elaboração do autor com base no plano do Laufes (UFES, 1976) e no regimento do Laufes (UFES, 1980)

No quadro, é possível perceber que há, no regimento, a intenção de não caracterizar o Laufes como um laboratório voltado especificamente para o ensino individualizado. Em vez disso, nos itens destacados, nota-se uma preocupação em generalizar a atuação do Laufes "para os procedimentos na área de ensino".

Comparando as prescrições dos dois documentos, verifica-se também que dois objetivos gerais típicos do ensino programado e presentes no plano do Laufes foram sumariamente suprimidos do texto do regimento: "promover o desenvolvimento de processos de

individualização da aprendizagem" e "demonstrar a viabilidade e significância do processo de efemerilização (fazer mais e mais com menos e menos) numa instituição de ensino superior" (UFES, 1976).

Do mesmo modo, constata-se a 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.

Tais apagamentos sugerem uma ruptura entre a "fase experimental" (1976-1980) e aquela que seria a sua fase oficial (de 1980 em diante). Dessa forma, a saída das professoras Maria do Carmo Marino Schneider e Janete Magalhães Carvalho contribuiu para que o ensino individualizado, representado principalmente pela abordagem por módulos, perdesse o protagonismo como fora idealizado. Contudo, não se quer, 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. 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 (UFES, 1980, p. 1).

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" (UFES, 1980,

p. 1). A nosso ver, 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, nota-se a manutenção da meta de "tornar-se um centro de desenvolvimento e divulgação de materiais instrucionais" (UFES, 1980, p. 2), que é, de fato, a única atribuição que se mantém consonante com a realidade das atuais atividades do Laufes.

Por último, observa-se o caráter ambicioso do projeto do Laufes. Essa condição fica bem evidenciada no artigo 3º do capítulo II, onde se projeta uma robusta estrutura para esse laboratório.

> Art. 3º - Integram a estrutura do Laufes:
> a – Um coordenador geral
> b – O conselho consultivo[38]
> 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 (UFES, 1980).

Pelo que foi apurado nas entrevistas e pela nossa experiência no Laufes, não há dúvida de que essa estrutura, conforme planejada, de fato, nunca funcionou. Na fase de implantação, embora a maioria dos quadros de coordenação estivessem ocupados e ativos, não havia, até então, uma equipe técnica que pudesse atender a demanda exigida por esse setor, que, efetivamente, ainda estava sendo montado. Conforme os depoimentos dos técnicos, muitos equipamentos ainda estavam sem uso, à espera de pessoal capacitado para montá-los. Apenas o técnico Paulo Cezar Nascimento havia sido integrado ao Laufes para desencaixotar os equipamentos que tinham sido comprados.

---

38 Segundo o regimento do Laufes, o conselho consultivo seria constituído por um representante de cada uma das habilitações do curso de Pedagogia.

O que indica 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 Pedagógico da Ufes, 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 a secretaria haviam desaparecido. Aliás, há nessa publicação um evidente destaque aos setores técnicos de produção audiovisual, o que 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 Pedagógico e na Ufes. A aspiração de se tornar um centro de pesquisas direcionado para os procedimentos na área de ensino bem como para as atividades de elaboração de cursos e programas de aperfeiçoamento docente — exercidas na sua fase experimental — deixou de fazer parte do seu escopo como laboratório de aprendizagem.

Outros narradores docentes

No fechamento deste capítulo, que privilegia as narrativas docentes, decidiu-se 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, à época ainda denominado Centro Pedagógico, esses docentes falaram brevemente sobre o Laufes. Embora curtos, esses testemunhos trazem elementos que enriquecem a trama que se constrói aqui.

Inicialmente, reproduzimos a narrativa da professora Rita de Cássia de Rezende Dias, a última diretora do Centro Pedagógico 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..., 2005).

A seguir, 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, o [Benedito Monteiro] Rosemberg. Então, eram pessoas ótimas que trabalhavam conosco. E desenvolviam, faziam projetos atendendo aos pedidos dos departamentos vários da universidade (30 ANOS..., 2005).

Algumas passagens desses depoimentos, a nosso ver, reforçam a construção da narrativa deste livro. Primeiro, a referência da professora Rita Dias sobre o Laufes ser uma ideia importada da Universidade de Houston, tese que tem sido sustentada desde o início deste estudo. Segundo, a visão dessa ex-diretora do Centro Pedagógico de que o Laufes "era para ser uma coisa muito grande e não restrita ao CP" também vai ao encontro de outra proposição defendida aqui: de que o projeto do laboratório era um plano bastante ambicioso, mas não se deu continuidade ao seu desenho original por razões tanto 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 de esse professor atribuir a criação do Laufes à professora Rita Dias, compreende-se que esse equívoco se deve à circunstância de o laboratório ter sido oficialmente instalado 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 auxiliar o enredo desta trama.

A voz dos técnicos

No capítulo anterior, observou-se que 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 em fotografia, um técnico de manutenção, um técnico de desenho e dois datilógrafos.

Apesar de o 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 ao Cezar Nascimento foi a relação de proximidade entre ambos. Assim Paulo Cezar reproduz 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 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 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.
>
> *Paulo Cezar Nascimento (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 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 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. 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 [para a] produção, acontecerem coisas, os alunos chegarem. Tinha retroprojetor, 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...
>
> *Paulo Cezar Nascimento (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 ao 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 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 tinha chegado. [...] 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 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 [...] a grande coisa que eu gostava na minha vida e que podia ser a minha profissão. Foi muito bom, eu nunca mais parei.
>
> *Paulo Cezar Nascimento (2020)*

Quando chegou ao Laufes, Paulo Cezar Nascimento encontrou um grande desafio: colocar em funcionamento 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. 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.
>
> *Paulo Cezar Nascimento (2020)*

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 estava contando o negócio, você avançava mais um [*slide*] e vinha seguindo aquilo ali. Aí, essa parte didática, eu não sei como seria a instrução para ver [...] — pega módulo 1, módulo 2 e módulo 3, 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?
>
> *Paulo Cezar Nascimento (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 autoestudo. 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 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 [...]. Minha parte se restringia à questão técnica, de botar o cara 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.
>
> *Paulo Cezar Nascimento (2020)*

Além dos equipamentos para autoaprendizagem, o Laufes contava 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 [...], dar manutenção [...], deixar ele funcionando todo direitinho, emprestar para os alunos, levar até a sala de aula. Eles tinham que assinar uma ficha [dizendo] que estavam pegando emprestado. Faziam as atividades, devolviam... Então, o laboratório tinha que ficar aberto para emprestar o equipamento. Todos os 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 esta: emprestar o equipamento, pegar o equipamento de volta e manter ele 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 em *stand-by* lá para quando queimar... se deu algum problema... Essa era a minha função básica.
>
> *Paulo Cezar Nascimento (2020)*

Entretanto, 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, 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 também comunicativo, ah... eu atraía as pessoas... sabe? [...] Comecei a conhecer as pessoas do Diretório Acadêmico [de Pedagogia]. 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.
>
> *Paulo Cezar Nascimento (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 foi 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 atraente para quem quisesse trabalhar com produção de mídias de áudio e vídeo. 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. Paulo Cezar continua a relatar 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 o curso de Pedagogia, né? Porque são professores que vão trabalhar com professores, que vão instruir professores.
>
> *Paulo Cezar Nascimento (2020)*

Nascimento aponta o aspecto financeiro 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, apresentavam 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). Paulo Cezar destaca os problemas provenientes do trabalho com as tecnologias no Laufes:

> Só que nós esbarrávamos em alguns problemas que eram os seguintes: primeiro, [para] 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 a princípio ou para [aquilo] que eles foram projetados. Aí, enfrenta, realmente, muita dificuldade. [...] Porque ficou tanto tempo encaixotado, esse material [...] 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 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 na parte de som e de montagem... [aonde] 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...
>
> *Paulo Cezar Nascimento (2020)*

As dificuldades enfrentadas, 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 a limitação 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 a 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, 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. O diretor [do centro] sabia, os coordenadores sabiam que não era possível [aumentar a demanda], 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, listas 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.
>
> *Paulo Cezar Nascimento (2020)*

A reiterada dificuldade da Ufes em obter recursos financeiros do MEC, o que, obviamente, também repercutia no Centro Pedagógico e no Laufes, levou o segundo coordenador do laboratório, o professor Carlos Coutinho Batalha[39], a buscar alternativas para a sobrevivência desse espaço e ajudar no custeio do centro. Para tanto, ele instituiu

39 Carlos Coutinho Batalha, coordenador do Laufes entre agosto de 1980 e 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.

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, [...] [o] diretor da Fundação [Ceciliano Abel de Almeida (FCAA)][40] 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 [Rômulo Augusto Penina] esteve lá [...] e discutiu essa nova... modalidade, né, de uma assessoria de gestão Centro Pedagógico [...] da professora Rita [de Cássia de Rezende Dias], estar cobrando da FCCA 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..., 2005).

Segundo Paulo Cezar Nascimento, quando estava na coordenação do laboratório, 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* e a compra de fitas de vídeo e outros insumos. De acordo com ele, os anos iniciais foram bancados com dinheiro que vinha diretamente do MEC, por meio de um convênio

40 Enildo Carvalhinho, ex-professor da Ufes e ex-diretor da FCAA.

que 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 do 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, 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, Salles de Almeida já não estava mais na Reitoria, o que deixava o Laufes sem o seu mentor e padrinho político. Ao mesmo tempo que perdia recursos e prestígio, o laboratório viu sua demanda aumentar, gradativamente, à medida que ia sendo descoberto pelos demais centros da Ufes. Assim Nascimento narra essa fase de transformações:

> O que aconteceu foi muito interessante. [...] 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 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 [o convênio] que levou o laboratório a criar e se manter durante dois anos... acabou, não foi renovado. E aí, a universidade teve que absorver [...].

> Eu lembro que o Richard [Andre] falava que ele [o convênio] era direto do MEC, 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.
>
> *Paulo Cezar Nascimento (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!".
>
> [...]

> 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 Findes [Federação das Indústrias do Espírito Santo] 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.
>
> *Paulo Cezar Nascimento (2020)*

Apesar das dificuldades financeiras e materiais e do 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 pelo 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. 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.

Paulo Cezar Nascimento (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 [formato] U-Matic lá, mas eles não conversavam entre si, porque não tinha uma ilha de edição. Veio a câmera, [...] as duas gravadoras, [...] 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 fariam esse tipo de trabalho, mas ele [o equipamento] só foi começar a [...] [ser montado] 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.

Paulo Cezar Nascimento (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. Nascimento expressa assim a sua visão desse momento de transição:

> 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 Monteiro] Rosemberg e Toninho [Antonio Carlos de Oliveira Neves] chegaram, as coisas... todo aquele aparato que existia de álbum seriado, de retroprojetor, esses negócios já foram caindo muito. Aqueles empréstimos de equipamentos... Retroprojetor 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.
>
> *Paulo Cezar Nascimento (2020)*

O setor de vídeo entra em operação

O setor de vídeo do Laufes só se estabeleceu entre 1981 e 1983, com a chegada quase simultânea dos profissionais de televisão Antonio Carlos de Oliveira Neves e Benedito Monteiro Rosemberg.

Antonio Carlos de Oliveira Neves ou Toninho Neves, como era conhecido no meio cultural capixaba, ingressou no Laufes a convite de Carlos Batalha, na época coordenador do laboratório. Antes de integrar o Laufes, ele 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 ficcionais. 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 do 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 esse, eu acredito, que tenha sido o fator para eu ter ido para a Ufes. Ele que me indicou lá na Ufes.
>
> *Benedito Monteiro Rosemberg (2020)*

A chegada desses dois profissionais de TV ao Laufes aconteceu entre 1981 e 1983, pelo menos três anos após a contratação de Nascimento. Até aquele momento, somente o estúdio de áudio funcionava sob a condução de Nascimento, que reconta como se deu essa

importante mudança no laboratório, que, na sua visão, marcou a divisão do lugar 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.
>
> *Paulo Cezar Nascimento (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, especializando-se no trabalho com vinhetas e aberturas de programas. Quando se aposentou, exercia a função de *designer* televisual, era 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 telecine[41] na TV Vitória... era filme. Os programas eram via Embratel[42], mas os filmes eram exibidos no telecine local. Aí eu vi aquele rolo de filme rodando, aquele monte de coisas, monte de luz acesa, piscando... Eu fiquei encantado com aquilo. [...] Aí um dia, eu tinha o quê? Dezessete anos... Eu falei:

— Pai, eu estou precisando fazer alguma coisa.

— O que você quer, meu filho?

— Eu não sei.

Aí, sem querer, ele falou:

— Ah... eu conheço um cara 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 falou assim:

— Quantos anos tem o seu filho?

— Dezessete.

— Mas eu não posso contratar menor de idade.

— Não tem como deixar ele aprendendo, não?

— 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 foi 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

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

42 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.

> bambambã de lá. Aí eu fui crescendo na televisão. Fiz telecine, aprendi câmera, trabalhei com [Gerson] Camata[43]. Eu era câmera de estúdio de Camata quando ele apresentava o jornal. Eu e o irmão dele, o Osmar. Conheci a nata da televisão!
>
> *Benedito Monteiro Rosemberg (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.
>
> *Benedito Monteiro Rosemberg (2020)*

Rosemberg não se recorda das atividades de microensino ou de autoaprendizagem no Centro Pedagógico, o que corrobora 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,

43 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.

que passara a desenvolver ali as suas aulas práticas. Assim os narradores se remetem a esse redirecionamento 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...
>
> *Manoel Ceciliano Salles de Almeida (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 a produção e o jornal [de televisão] é feito assim..." E você dava cobertura para aquilo que já tinha sido predeterminado.
>
> *Benedito Monteiro Rosemberg (2020)*

Examinando as narrativas de Nascimento sobre como se deu a aproximação do curso de Comunicação com o Laufes, nota-se, mais uma vez, como as relações de pessoalidade precediam as relações acadêmicas-institucionais na Ufes dos anos 1980. Segundo ele, o início da interação daquele curso com o Laufes ocorreu por meio de uma iniciativa informal do professor Arlindo Castro — professor do curso de Comunicação Social da Ufes (1982-1997) —, que soube da existência do laboratório 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 e dava aula no curso de Comunicação... E [Arlindo] 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 [...] [para] "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 Hesio [Pessali, professor do curso de Comunicação Social da Ufes de 1978 a 1993]... Aí, começou a vir um monte de professores 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.

[...]

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 programa jornalístico [...] [ou] uma campanha publicitária [...], iam fazendo lá no laboratório. Então as aulas foram transferidas para lá. As aulas práticas a partir do quarto, quinto período dos alunos, aí começaram a fazer propagandas.

Paulo Cezar Nascimento (2020)

Em seu testemunho, Rosemberg 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 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[44]. 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 [...]; 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].
>
> *Benedito Monteiro Rosemberg (2020)*

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 que o financiava. Contudo, a despeito dessas limitações, ele 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 [falta de] 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 a 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

44 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.

> eu acho foi uma coisa sempre fantástica — foi muito envolvida emocionalmente e pessoalmente com o laboratório. Então não era uma pessoa 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... que eu acho que os próprios coordenadores reconheciam [ser insuficiente].
>
> *Paulo Cezar Nascimento (2020)*

O envolvimento pessoal, mencionado por Nascimento, também aparece no relato de Rosemberg quando lembra as iniciativas individuais dos técnicos para 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.
>
> *Benedito Monteiro Rosemberg (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, [...] ouvindo os alunos e os professores, eu peguei um embasamento legal também. Foi uma troca legal...
>
> *Benedito Monteiro Rosemberg (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 para a gente, você tinha que se virar [...]. Eu nunca me acomodei... Quando eu cheguei aqui fora [e] [...] 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... [...] 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...
>
> *Paulo Cezar Nascimento (2020)*

Apesar de emergirem de forma potente nas narrativas dos técnicos, o reconhecimento e a gratidão pelo crescimento profissional proporcionado pelo trabalho no Laufes não foram suficientes para manter esses profissionais na universidade capixaba. Tanto Nascimento quanto Rosemberg se desligaram da Ufes na década de 1990, na esteira do Programa de Demissões Voluntárias (PDV), implementado pelo governo da época. O descontentamento com a política salarial e a falta de perspectiva profissional, combinados com motivações particulares, levaram ambos a deixar o Laufes, reduzindo ainda mais o poder de atuação do laboratório. Rosemberg, 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 aquele que foi um dos responsáveis por dar vida ao Laufes. Assim 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 [do] 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...
>
> *Paulo Cezar Nascimento (2020)*

Para finalizar os depoimentos desta subseção, seguimos com a narrativa do técnico Guilherme Santos Neves Neto:

> A minha primeira experiência com o Laufes se deu na condição de estudante do curso de Comunicação Social – Jornalismo, em meados dos anos 1980. Nessa época, eu já trabalhava na Ufes como agente administrativo, na antiga Sub-Reitoria Acadêmica. O meu interesse pelo curso de Comunicação se deveu, em grande parte, *à paixão pela produção de imagem*, mais especificamente pela fotografia, atividade que já exercia informalmente. Portanto, quando experimentei o Laufes pela primeira vez, como graduando de Jornalismo, houve uma identificação imediata. As aulas práticas de Teledifusão e Telejornalismo, ministradas no estúdio de TV desse laboratório, me permitiram ampliar o conhecimento da produção da imagem estática (fotografia) para a produção da imagem em movimento (vídeo). A afinidade com o trabalho audiovisual me aproximou, não só do espaço do Laufes, como também dos técnicos que ali exerciam o seu ofício. Em 1987, já graduado, fui indicado à direção do Centro Pedagógico por esses mesmos técnicos e futuros colegas.
>
> Com efeito, durante os primeiros anos em que lá atuei, fui testemunha 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 contava com um laboratório próprio para suas atividades formativas, o que só foi acontecer em meados da década de 1990.
>
> *Guilherme Santos Neves Neto (2020)*

Como reforço ao que foi exposto, reproduzimos parte de uma publicação institucional do Centro Pedagógico da Ufes, de 1987, que já relacionava o atendimento às disciplinas do Curso de Comunicação como uma das importantes práticas produzidas no Laufes:

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 16 mm, álbuns seriados e equipamentos de videocassete (UFES, 1987).

Ressalve-se, entretanto, que as informações contidas no documento indicado são passíveis de serem problematizadas e questionadas, pois, como sugere Bloch (2002), cumpre aos pesquisadores da história desconfiar das fontes e interrogá-las. Nesse sentido, ao examinar as atividades relacionadas nessa publicação, chama a atenção a menção à gravação da prática do microensino em um documento que data de 1987. Entre os entrevistados-narradores, apenas Nascimento reporta essa prática no Laufes, situando-a em um curto período de dois a três anos, aproximadamente. Rosemberg, que integrou o laboratório em 1983 e cuja função era, justamente, a execução de gravações em vídeo, não se recorda de ter presenciado tal prática naquele espaço. E aqui, cabe salientar o testemunho do técnico autor deste trabalho, que, mesmo tendo ingressado no Laufes no mesmo ano da

edição desse documento, afirma não ter participado de qualquer gravação desse tipo de atividade formativa.

Todos esses indícios reforçam o entendimento de que a referência a essa prática, na publicação, é equivocada e não condiz com a realidade daquele momento. Também causa estranheza a alusão à existência de um setor gráfico no laboratório, dado que, em nenhum momento, os entrevistados fizeram qualquer menção a tal setor, que, ao que parece, ficou restrito ao texto do plano do Laufes.

Por outro lado, concordamos que as demais atividades elencadas foram, de fato, lá exercidas ou apoiadas pelo Laufes. Aliás, é preciso ressaltar que a fixação de tais atividades como atribuições do Laufes, a nosso ver, confirma a tese de rompimento desse laboratório com a intenção inicial de se tornar um centro de pesquisas e experimentações do processo de ensino-aprendizagem, marcando-o, exclusivamente, como um espaço de apoio às atividades formativas.

Com efeito, outras informações da publicação concorrem para afirmar essa tese. Logo no primeiro parágrafo, 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" (UFES, 1987). Em seguida, o texto 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 (UFES, 1987).

Nessa descrição, 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 referência à produção de pesquisa ou desenvolvimento de atividades formativas, como os cursos de aperfeiçoamento que eram ministrados no seu período inaugural.

Ainda sobre essa publicação, cabe esclarecer que o Laufes só contava, de fato, com 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, a nosso ver, não existiram como unidades de produção; existiam apenas atividades gráficas e fotográficas desempenhadas de forma esporádica, sem técnicos específicos para isso.

Com relação ao empréstimo de equipamentos, o que se pôde depreender das narrativas é que os próprios técnicos de produção assumiam esses encargos. Dessa forma, tanto os técnicos de vídeo quanto os de áudio, além de fazer gravações e edições, acumulavam a função de efetuar empréstimos de videocassetes, gravadores, televisores, projetores de *slides*, retroprojetores etc., trabalho compartilhado com a secretaria do laboratório, que também funcionava de modo precário, sem um servidor permanente.

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, oferecendo empréstimos dessas fitas como material de apoio às atividades formativas. Esse serviço era 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[45].

45 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.

Laufes real *versus* Laufes regimental

Por fim, encerrando o recorte temporal proposto por este estudo, recorre-se a mais duas fontes escritas para ajudar a compreender a constituição do Laufes como espaço de apoio às atividades acadêmicas. Trata-se de duas diferentes propostas para alteração de seu regimento, realizadas em sequência, como será visto a seguir.

O primeiro texto, denominado aqui de *Proposta dos técnicos para um novo regimento do Laufes*, foi finalizado em 1990, 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 (2014, 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 acerca do trabalho desenvolvido no Laufes. Como resultado desses debates, esboçou-se um texto com as linhas gerais para um novo regimento[46].

46 Na época de elaboração desse documento, compunham o quadro técnico do Laufes, além de Guilherme Santos Neves Neto: Antonio Carlos de Oliveira Neves, Benedito Monteiro Rosemberg, Paulo Cezar Nascimento, Maria José

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. Entendemos que essa proposta 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.

Na introdução desse documento, fica evidente o descontentamento do grupo de técnicos em relação aos problemas estruturais vivenciados naqueles primeiros anos. Entraves recorrentes, como a carência de recursos para a manutenção e a 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 se poderia esperar, há, também, nesse documento, uma referência à dessintonia do texto do regimento 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)" (LAUFES, 1990, p. 1).

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

---

Silveira da Silva, Hildomar Hofmann Bucher. O coordenador nesse momento era o professor Roberto Claytam Schmittel Castro.

> 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 (LAUFES, 1990, p. 1).

Agora, mais uma vez, recorre-se aqui ao relato do técnico Guilherme Santos Neves Neto sobre a sua experiência no espaço do Laufes dessa época:

> Com relação ao tema das distorções funcionais, como ex-aluno do curso de Comunicação e usuário do Laufes nas aulas práticas de rádio e TV, posso atestar que a formação nessas disciplinas foi, de fato, em sua maior parte, orientada pelos técnicos do Laufes. Também cumpre testemunhar que, mais tarde, na condição de técnico, me coube assumir e executar a função de formador dos novos alunos de Comunicação na atividade de produção de vídeo. Além disso, no que tange ao problema do acúmulo de funções, *é possível* ratificar a legitimidade dessa alegação, dado que, ainda (e principalmente) hoje, exerço *várias funções* que não a de diretor de imagem, cargo que ocupo na Ufes desde a década de 1990.
>
> *Guilherme Santos Neves Neto (2020)*

Outro aspecto que marca a argumentação dessa proposta diz respeito às improvisações e aos "jeitinhos" que os técnicos teriam sido obrigados a dar 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 (LAUFES, 1990, p. 1).

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 cinquenta centavos, você poderia reparar um equipamento que custava... vai lá... dez mil dólares, [porque] queimou um fusível! [...] Para fazer um processo para comprar um fusível de cinquenta centavos é uma loucura tão grande que é melhor você ir ali e comprar um fusível de cinquenta 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.
>
> *Paulo Cezar Nascimento (2020)*

Ao defender um novo regimento, 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" (LAUFES, 1990, 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 [de Educação] 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 que passaram por lá sempre viram o laboratório como 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 de que tinha pessoas lá que não produziam quanto o laboratório poderia dar em termos de potencial.
>
> *Paulo Cezar Nascimento (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. Entende-se que o objetivo dessa proposição era, justamente, o de esvaziar os poderes do coordenador e a sua respectiva ingerência nos setores de produção, 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" (LAUFES, 1990, p. 2).

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, visto que "todo projeto, seja da Ufes ou de qualquer setor educacional, deve contar, em sua formação, com pelo menos um professor orientador" (LAUFES, 1990, p. 2).

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 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 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 (UFES, 1990).

A nosso ver, a proposta dos técnicos 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, contestando a efetividade de sua função no laboratório. Também sobressai nesse texto a percepção da divergência entre a concepção de laboratório de aprendizagem expresso no regimento e o que de fato se vivenciava naquele ambiente. Percepção que também emergiu nas narrativas dos técnicos. Tanto o conteúdo da proposta de um 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, consequentemente, 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, expressa na proposição de esvaziamento da função de coordenador geral. Mas não foi isso o que ocorreu. A proposta de um novo regimento, tal qual 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 laboratório e muito menos pela direção do centro.

Como alternativa, em 1991, foi elaborada, em conjunto com a coordenação, uma segunda versão, a *Proposta final para um novo regimento do Laufes*, bem mais branda em suas proposições de mudanças estruturais. Nela, mantiveram-se todos os setores considerados pelos técnicos como ineficazes ou pouco efetivos: o conselho consultivo, o setor de apoio pedagógico e o setor de artes gráficas e fotografia. Além disso, conservou-se 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" (UFES, 1980, p. 1). Segundo, alterou-se a meta de o Laufes "tornar-se um centro de pesquisas voltado para os procedimentos na área de ensino" (UFES, 1980, p. 2) para "tornar-se um centro *de apoio* às pesquisas voltadas para os procedimentos na área de ensino" (LAUFES, 1991, p. 2 , grifo nosso). Entretanto, até onde

foi possível alcançar[47], essa versão moderada para o regimento do Laufes, apesar de chegar a tramitar na secretaria do Centro Pedagógico e departamentos, não chegou a ser apreciada pelo Conselho Departamental, instância maior do CP. O último trâmite dessa proposta foi o da análise e parecer favorável do antigo Departamento de Fundamentos da Educação e Orientação Educacional (DFEOE). No nosso modo de ver, a *Proposta dos técnicos para um novo regimento do Laufes* acabou esquecida no limbo da burocracia do Centro Pedagógico, em função do desinteresse pelo seu andamento, principalmente, dos técnicos que não se viram representados naquela versão substituta.

Entretanto, alguns anos mais tarde, em 1995, por ocasião da saída do então coordenador — Roberto Claytam Schmitel Castro —, a visão dos técnicos sobre a irrelevância desse cargo se impôs naturalmente. Depois da gestão de Schmitel Castro, o cargo ficou vago e sem qualquer indicação por parte da direção do centro. Em função disso, a equipe de servidores técnicos decidiu eleger, informalmente, um representante para responder pelo setor. Na ocasião, Guilherme Santos Neves Neto foi escolhido pelo grupo como uma espécie de coordenador provisório, escolha que foi logo depois endossada pelo então diretor do centro, Alexandre Cesar Grandi Cid, que o nomeou oficialmente para o cargo de coordenador do Laufes.

47 A partir de março de 2020, com a expansão da pandemia de 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. No caso específico deste trabalho, não se conseguiu mais ter acesso aos relatórios anuais do Centro de Educação.

EDUFES
EDITORA

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 orientou a história que se quis contar aqui: a criação e a consolidação do Laufes como espaço formativo dentro da Universidade Federal do Espírito Santo. Partindo dessa questão-chave, tencionou-se 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. Neste epílogo, cabe recapitular esse percurso e apresentar as proposições para o futuro do Laufes.

Antes de tudo, queremos reafirmar a justificativa apresentada nos capítulos iniciais de que, ao produzir a memória do Laufes, além de tratar de aspectos relativos aos modos de ensinar e aprender de um determinado período da Ufes, se está a retratar o pensamento e a cultura educacional de uma época.

Também queremos ressaltar a nossa escolha em dirigir os holofotes deste trabalho para os professores e técnicos da Ufes. Com isso, optou-se por valorizar as vozes desses sujeitos, transportando à cena principal atores acadêmicos que, geralmente, estariam relegados a papéis coadjuvantes — ou mesmo invisibilizados —, como os servidores técnicos das universidades. Ao eleger as vozes desses indivíduos

como fontes primárias de pesquisa, tencionou-se afirmá-los como legítimos produtores de história.

No contexto local, observou-se que 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, o Laufes surgiu na esteira da política educacional do Governo Militar, de viés tecnicista, e sob forte influxo do paradigma de ensino superior norte-americano. Os fios dessa urdidura partiram de diferentes e distantes pontos: da Universidade de Houston, da PUC-Rio e da própria Ufes, pelas ações de diversas testemunhas que se entrecruzaram para formar o seu enredo.

Com o intuito de facilitar o desenrolar dessa trama, dividiu-se sua estrutura em três núcleos ou atos narrativos. O primeiro ato — intitulado "A voz dirigente" — teve como personagem principal Manoel Ceciliano Salles de Almeida. Como se quis demonstrar, ele foi o sujeito idealizador desse laboratório, cujo modelo 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 informação e comunicação começaram a ser vistas como um caminho promissor para a melhoria da qualidade

da educação. E os usos dos novos meios tecnológicos (como os videoteipes, os projetores de *slides* etc.), nas práticas educativas, passaram a ser identificados como sinônimos de modernização do ensino.

Aliás, nos relatos orais produzidos para este trabalho, a referência ao novo foi um ato recorrente: novas tecnologias, novos métodos, novas técnicas educacionais. A associação do Laufes ou de suas práticas às palavras novo ou novidade apareceu 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: foi pela "coisa nova" — autoaprendizagem, ensino programado, uso dos meios audiovisuais — que iria acontecer em Houston que ele escolhera estudar nessa universidade. 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-la na Ufes.

Ainda hoje, o discurso da inovação se espraia no campo da educação como sinônimo de positividade, de avanço, de progresso. Mas, como sugere Nóvoa (2011), é preciso ter cautela e manter um "saudável ceticismo" histórico sobre essa questão, pois, muitas vezes, o entusiasmo com as modas educacionais não traz 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 sua efetividade dependerá, em grande parte, de como, por quem, para quem e, principalmente, para que eles serão usados.

Deste modo, compreende-se que 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 dos educandos. Uma educação que respeite as diferentes experiências de sociedade, de cultura, de modos de pensar o real e de pensar-se (GONZÁLEZ ARROYO, 2013), que mire uma sociedade com equidade de justiça e direitos e que combata o sistema de desigualdade e exclusão social com políticas de igualdade e identidade (SANTOS, 2010).

Pela análise do roteiro de narrativas de Salles de Almeida, produzidas para este estudo, acreditamos que foi possível identificar a conjunção de fatores — os nexos — que resultou 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, buscou-se compreender como a política educacional de ensino superior do Governo Militar se enfronhou no tecnicismo, o que culminou com a Reforma Universitária de 1968.

Por meio da memória do ex-reitor da Ufes, também se pôde perceber os vestígios do discurso tecnicista — a 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, como revela Florestan Fernandes (2020), prestou-se a ocultar o controle ideológico do Estado autoritário na produção de conhecimento e de formação de técnicos e cientistas.

Na voz de Salles de Almeida, também foi possível encontrar os elementos paradoxais vividos pelo ex-reitor na época do Regime Militar, como na ocasião em que se viu em situações de iminente conflito, tendo que decidir entre ceder ao autoritarismo ou confrontá-lo. Nesses episódios, identificamos alguns vestígios do que Motta (2016) chama de jogos de acomodação — quando os atores acadêmicos que viveram os anos autoritários do Estado Militar fizeram uso de 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, assumiu-se a responsabilidade pela abordagem em razão da relevância da matéria para a compreensão do ambiente repressivo vivido nas universidades na época da emergência desse laboratório.

Ainda com relação à Ditadura Militar, chama 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.

A montagem do segundo núcleo de narrativas, denominada "A voz docente", orientou-se 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 laboratório de Salles de Almeida. Para compor o roteiro desse segundo momento narrativo, confrontaram-se 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 fontes ajudou a compreender as ideias educacionais e as respectivas propostas pedagógicas que se pretendia desenvolver nesse laboratório.

A intersecção das narrativas das professoras com os textos precursores do Laufes também possibilitou identificar um ponto de inflexão no início da trajetória desse laboratório, demarcado, a nosso ver, pelos termos do seu regimento. Tal constatação resultou na divisão do recorte temporal do estudo em duas fases: a fase inaugural ou experimental (1976-1980) e a fase oficial ou regimental (a partir de 1980). Diferenciou-se 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 projeto do Laufes. Nessa etapa, foram desenvolvidos vários cursos de aperfeiçoamento didático por módulos, para o público tanto interno quanto externo à Ufes.

Através dos fragmentos de memórias das professoras, também foi possível identificar os indícios da prática do microensino nas

chamadas salas especiais, arquitetadas por Salles de Almeida. Apreende-se, ainda, que o fim da fase experimental do Laufes coincidiu com o distanciamento do grupo de professores que redigiu a sua proposta. Como se quis demonstrar, a saída 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, atentou-se 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, foi reconhecido o aspecto singular do desenho de sua proposta, tendo em vista que não foi encontrado, na bibliografia pesquisada, qualquer laboratório nos moldes do Laufes, com exceção de algumas experiências da PUC-Rio e PUCRS. Os modelos desses laboratórios, porém, foram bem diferentes da estrutura projetada e montada no Laufes. Eis, portanto, os traços com os quais se concordou em adjetivar o projeto do Laboratório de Aprendizagem da Ufes, tal como foi alinhavado em seus documentos: ambicioso, pioneiro e singular.

O terceiro ato narrativo foi construído a partir das reminiscências de dois ex-servidores técnicos do Laufes: Paulo Cezar Nascimento e Benedito Monteiro Rosemberg, às quais foi adicionado o testemunho de Guilherme Santos Neves Neto, o autor deste livro, que trabalhou como técnico desse laboratório. Durante todo o texto, cuidou-se em preservar a memória dos entrevistados, 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-a com a sua própria experiência, dar continuidade à história contada (BENJAMIN, 1994). Assim, das experiências narradas, emergiram não só aspectos relacionados à

história da implantação do Laufes, mas também aspectos que dizem respeito às transformações pessoais, afetivas e profissionais da vida desses sujeitos. Nesse sentido, buscou-se a aproximação com 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, manifestaram-se palavras de gratidão e reconhecimento pela experiência vivida nesse espaço.

Ainda nesse segmento da pesquisa, foi feita a análise de outros três documentos escritos. Entre eles, destacou-se uma minuta de proposta de alteração do regimento do Laufes, redigida em 1990 pelos técnicos. Em nossa visão, constitui um retrato da experiência cotidiana daqueles que vivenciaram o "chão" desse espaço na sua complexidade. O exame dessa minuta também ajudou na compreensão de como os técnicos enxergavam a sua vivência no Laufes e como viam a sua pertença a esse lugar.

Na conclusão desse terceiro momento, abordou-se, principalmente, o que se denominou de fase regimental ou oficial do Laufes. Com o auxílio da memória dos técnicos, reconstituiu-se o processo de montagem da estrutura de produção desse laboratório, representada pelos seus setores de áudio e vídeo. Foram ouvidos 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 se ouviram as rememorações de como o Laufes atendeu às necessidades formativas do curso de Comunicação e de como foi perdendo os seus técnicos por motivos tanto pessoais quanto profissionais.

Ao final desta jornada, resta ainda responder ao último objetivo proposto por essa pesquisa: a partir do conhecimento do passado do Laufes, apontar caminhos para o seu futuro. Nesse sentido, parece pertinente começar a argumentação a partir do duro contexto mundial vivido hoje com a pandemia de 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 alternativa. 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 pelo compartilhamento de experiências 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 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 livro — o aprofundamento da discussão sobre o uso das TICs na educação. Entretanto, há o interesse de 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 devamos substituir os momentos presenciais por virtuais, mas que temos uma possibilidade adicional. Não se trata de escolher entre um e outro, mas de usar, com adequação, os meios de comunicação em situações específicas. Como bem disse uma das professoras narradoras, 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. Por isso, não se pode perder de vista que não existe nada mais importante e produtivo para a educação do que o aprendizado nos espaços escolares, hoje suspensos pelo surto de covid-19.

Ainda com relação ao uso das TICs na educação, é importante ressaltar aquilo que, na minha perspectiva, é o aspecto mais urgente e que deve ser o ponto de partida para essa discussão. Trata-se da democratização do seu acesso. Sabe-se 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, qualquer discussão séria sobre o uso das novas mídias na educação deve começar, necessariamente, pelo debate sobre o direito à inclusão digital dos educandos.

Como se quis sustentar 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 existência, 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, utilizava as enormes câmeras de estúdio U-Matic em suas atividades. No final da 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 está distribuído em diferentes suportes de mídia. A sua plena disponibilização implicará, necessariamente, uma volumosa tarefa de copiagem das fitas magnéticas (onde está grande parte dessas gravações) para o atual formato digital. Um ofício trabalhoso, mas urgente, pois há o risco da perda desses vídeos tanto em função da ação deletéria do tempo quanto em função da 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 começou a ser digitalizado e disponibilizado na internet por meio do Canal do Laufes no YouTube. A socialização do conhecimento por meio da divulgação dos materiais produzidos pelo Laufes é um dos melhores caminhos para o presente e o futuro desse laboratório. A continuidade desse trabalho, porém, demandará do 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, 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 para esse laboratório. Um desafio que, em nossa visão, constitui uma via ainda mais decisiva 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 esse lugar nessa unidade de ensino.

A memória social cumpre um papel importante na constituição da identidade individual e coletiva dos sujeitos. Antes da Revolução Industrial, ela 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 preservada por meio das narrativas e costumes das comunidades. O rompimento com esses meios de transmissão de cultura e identidade produziu, segundo Pierre Nora (1993), a necessidade de constituição de outros modos de conservar a memória coletiva. 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 Nora (1993) nomeou de "lugares de memória".

Nas universidades, desde a década de 1970 (OLIVEIRA, 2016), têm sido criados centros de memória — espaços responsáveis por captar, registrar, conservar e divulgar documentos escritos, audiovisuais e sonoros —, cujo objetivo principal é a preservação da cultura e identidade das instituições ou das unidades de ensino às quais estão vinculados. Atualmente, nas instituições de ensino superior brasileiras existem várias experiências de centros de documentação e memória dedicados à construção de acervos documentais, arquivísticos e

museológicos. Muitos desses espaços estão voltados para a preservação da memória da própria universidade ou faculdade enquanto outros estendem sua atuação para fora dos limites dos seus campi[48].

Entendendo a importância e a urgência da criação de um lugar de memória para o Centro de Educação da Ufes, propõe-se que o Laufes seja um dos agentes a fomentar essa discussão: 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.

Todo o patrimônio imaterial que, ao longo de décadas, o Laufes vem registrando — os modos de ensinar, de produzir conhecimento, os saberes dos sujeitos desse espaço — está reunido no grande acervo audiovisual, gerado de forma espontânea por esse laboratório. Com isso, quer-se chamar a atenção para o fato de que o Laufes acumulou um conjunto importante da memória institucional do CE, mesmo sem ter sido projetado para essa função. Não há, em seu regimento ou qualquer outro documento normativo, nenhuma determinação ou menção à guarda, organização e disponibilização do material audiovisual gerado. 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 tudo o que foi apresentado, para além dos seus limites regimentais atuais, este livro defende que o Laufes deve ser repensado, institucionalmente, como um espaço efetivo de captação, preservação e divulgação da memória audiovisual do CE-Ufes. Essa é, em nossa visão, a sua principal vocação hoje. E o seu caminho mais auspicioso.

---

48 São exemplos desses espaços o Centro de Documentação e Memória da Universidade Estadual Paulista e o Centro de Memória da Universidade Estadual de Campinas.

EDUFES
EDITORA

Referências

30 ANOS do Centro de Educação: entrevistas com ex-diretores do Centro de Educação. Vitória: Laufes, 2005. 1 DVD.

50 ANOS da Ufes: palestra Manoel Ceciliano Salles de Almeida. Vitória: Laufes, 2004. 1 DVD.

ABREU, Alzira Alves de *et al* (coord.). **Dicionário histórico biográfico brasileiro pós 1930**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

AI-1 deu início à "operação limpeza". **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 27 mar. 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. [**Correspondência**]. Destinatário: Fundação Ford do Brasil. Vitória, 25 out. 1974. Ufes, Departamento de Educação.

ATCON, Rudolph Philippi. **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. p. 9-11.

BENJAMIN, Walter. Eduard Fuchs, colecionador e historiador. *In*: BENJAMIN, Walter. **O Anjo da história**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 123-164.

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 *et al.* **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **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: 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. **Decreto n. 63.577, de 8 de novembro de 1968**. Fixa a nova estrutura da Universidade Federal do Espírito Santo. Brasília, DF: Presidência da República 1968. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63577-8-novembro-1968-405276-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto n. 66.598, de 20 de maio de 1970**. Aprova o Estatuto da Universidade Federal do Espírito Santo. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-66598-20-maio-1970-408044-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n. 55.540, de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF:

Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 24 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Normas do credenciamento dos cursos de pós-graduação. **Documenta**, Rio de Janeiro, n. 98, p. 128-132, 1969.

CAETANO, Alexandre. A Universidade Federal do Espírito Santo e a ditadura — 1964/1968. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 29., 2017, Brasília. **Anais eletrônicos** [...]. Brasília: UnB, 2017. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502844031_ARQUIVO_ComunicacaoSimposioNacionalAnpuh-2017.pdf. Acesso em: 31 jul. 2020.

CALICCHIO, Vera. Atos institucionais. **FGV CPDOC**. [2022]. Disponível em: http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/atos-institucionais. Acesso em: 25 fev. 2022.

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.

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.

ESPÍRITO SANTO. Assembléia Legislativa. **Lei n. 806, de 5 de maio de 1954**. Cria a Universidade do Espírito Santo. Vitória: Secretaria do Interior e Justiça do Estado do Espírito Santo, 1954.

Disponível em: http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEI8061954.html. Acesso em: 23 fev. 2022.

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). **Tempo e Argumento**, Florianópolis, 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**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf. Acesso em: 9 out. 2019.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FERRARI, Márcio. **B. F. Skinner, o cientista do comportamento e do aprendizado**. 2008. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/1917/b-f-skinner-o-cientista-do-comportamento-e-do-aprendizado. Acesso em: 29 jul. 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. p. 7-20. (Obras escolhidas, v. 1).

GARCÍA MÁRQUEZ, Gabriel. **Viver para contar**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GONZÁLEZ ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LAUFES. **Proposta dos técnicos para um novo regimento do Laufes**. Vitória, 1990. Datilografado.

LAUFES. **Proposta final para um novo regimento do Laufes**. Vitória, 1991. Datilografado.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. ed. Campinas: 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.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **As universidades e o regime militar**: cultura política brasileira e modernização autoritária. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, v. 10, p. 7-28, 10 dez. 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 (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 4. ed. Petrópolis, RJ: 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.

ORAÇÃO ao tempo. Compositor e intérprete: Caetano Veloso. *In*: CINEMA transcendental. Intérprete: Caetano Veloso. Rio de Janeiro: Verve, 1979. 1 disco sonoro, faixa 2.

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. **Anais eletrônicos** [...]. São Paulo: UFSCar, 2014.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**: (1930 a 1973). 31 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SANT'ANNA, Flávia Maria. **Microensino e habilidades técnicas do professor**. Porto Alegre: 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, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 29-38.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 37. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHLESENER, Anita Helena. **Os tempos da história**: leituras de Walter Benjamin. Brasília: Liber Livro, 2011.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. História, memória e história da educação. *In*: STEPHANOU, Maria;

BASTOS, Maria Helena Camara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 416-429.

TEMPOS modernos. Direção: Charles Chaplin. Produção: Charles Chaplin. Los Angeles: Warner Brothers, [1936] c2003. 2 DVD.

UFES. 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. Datilografado.

UFES. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. **Regimento do Laboratório de Aprendizagem da Ufes**. Vitória, 1980. Datilografado.

UFES. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro Pedagógico. **Publicação da Reitoria da Universidade Federal do Espírito Santo - Gestão 1984/1988**. Vitória, 1987.

UFES. Universidade Federal do Espírito Santo. Conselho Universitário. **Regimento do Centro de Educação**. Vitória, 2014. Disponível em: https://ce.ufes.br/sites/ce.ufes.br/files/field/anexo/resolucao_no._53.2014.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.

UFES. Universidade Federal do Espírito Santo. **Ufes, 60 anos**. Vitória: Edufes, 2014.

VEYNE, Paul Marie. **Como se escreve a história e Foucault revoluciona a história**. 4. ed. Brasília: Editora UnB, 2014.

EDUFES
EDITORA

Índice remissivo

A

abordagem por módulos *ver* módulos instrucionais

arte de narrar 27-29

autoaprendizagem 74, 80, 105, 113-114, 128, 136, 138, 147, 152, 175

B

behaviorismo 70, 77, 124-125

Benedito Monteiro Rosemberg 16, 21, 132, 148-150, 152-153, 155-156, 163, 178

Burrhus Frederic Skinner 70, 77-80, 124

C

Carlos Coutinho Batalha 126, 130-132, 142-143, 145, 148-149

centros de memória 182

coisa nova 72-74, 76, 105, 115, 140, 175

Comissão de Planejamento 15, 53-54, 57-59, 61, 70-71, 74, 85

criação do mestrado em Educação 86-88

D

Doutrina da Interdependência 65-66, 68

E

educação a distância (EAD) 114, 123, 131-132, 180

ensino programado 78, 85, 105-106, 114, 127-128, 146, 174-175

escolanovismo 69

G

Guilherme Santos Neves Neto 159, 163, 165, 171, 178

H

história 20, 23-26, 28-32, 34-35, 41, 45, 51, 57, 59-60, 75, 86, 94, 103, 112, 160, 162-163, 173-174, 176, 178, 182
- concepção 23-26
- pesquisa 20-22
- tempo 23-25

J

Janete Magalhães Carvalho 21, 103, 108-114, 116-117, 120, 122-126, 128, 177, 180

jogos conciliatórios 89-102

jogos de acomodação 51, 91, 99, 176

L

Laufes
- criação 19-21, 26, 39, 43-44, 46, 51, 70, 72, 83-85, 102-103, 106, 110-115, 124, 126
- disposição 37, 39-40
- fase experimental 103, 107, 111, 118-126, 130, 134
- plano 103, 106, 112-118, 126
- professoras *ver* Maria do Carmo Marino Schneider e Janete Magalhães Carvalho
- regimento 39, 126
- setor de vídeo 40-41, 147-150, 160, 162
- técnicos *ver* Paulo Cezar Nascimento e Benedito Monteiro Rosemberg

M

Manoel Ceciliano Salles de Almeida 21, 44-45, 49, 51-54, 58-59, 71, 73-74, 76-77, 80-81, 84, 87, 89-94, 96-98, 103, 105, 107, 112, 115-116, 153, 174

Marc Bloch 19, 20, 22-23, 25-26, 179

Maria do Carmo Marino Schneider 21, 103-108, 111-112, 114, 116, 119-123, 126, 128, 177

Marilena Chauí 32-33

memória 20-21, 23, 29, 30-35, 40, 45, 48, 59, 72, 76, 94, 99, 104, 110, 116-117, 121-122, 173, 176-179, 182-183
- categoria 32
- memória e história 34-35

microensino 70, 81-83, 85, 106, 109-110, 116, 122, 124, 146-147, 152-153, 160, 174, 177

modernização conservadora e autoritária 51-52

módulos 106-108, 113-114, 119-120, 123
- educacionais 103, 118, 121, 126
- instrucionais 105, 109-113, 128, 146

O

operação limpeza 47-50

P

Paulo Cezar Nascimento 21, 129, 132-150, 152-158, 160, 163, 166-167, 178

R

reminiscências 25, 33-35, 57, 60, 94, 106, 145, 150, 177-178

Rita de Cássia de Rezende Dias 126, 130-132, 143

Rudolph Atcon 52, 54, 57-59, 61-62, 71

T

tecnicismo 68-69, 116, 124-125, 176
- pedagógico 61, 70, 122

tecnologias da informação e comunicação (TICs) 77, 174, 180

U

Ufes 20-21, 25-26, 37-40, 44, 46, 48, 50-60, 72, 74-75, 80-81, 83-87, 93, 95, 97-101, 104, 107, 110-111, 114-115, 117-119, 121, 123, 126, 128-129, 136-137, 139, 142, 144, 149, 151, 153, 156-158, 163, 165, 178, 183
- golpe de 1964 43, 46, 50, 55, 66, 68, 95
- reestruturação 38, 46, 50, 52-53, 56-58, 94

Usaid 60-64, 70-71, 89-91

W

Walter Benjamin 22, 24-29, 31-32, 35, 112, 178, 182

Guilherme Santos Neves Neto nasceu em Vitória (ES), em 3 de junho de 1962. De 1984 a 2022, atuou como servidor da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), onde exerceu a função de diretor de imagem. Graduou-se em Comunicação Social — Jornalismo pela Ufes (1986) e é mestre em Educação (2020) pela mesma instituição. É coautor do vídeo *Andorinhas do mar* (1988), premiado em primeiro lugar no I Festival de Vídeo Educativo USP-ABT (1989). É pai de Pedro e Guilherme.

Por que e para que um laboratório de aprendizagem na Ufes, no final dos anos 1970? Desde o início, essa foi a indagação que orientou a história que se conta neste livro: a história de criação e consolidação do Laboratório de Aprendizagem da Ufes (Laufes) como espaço formativo na Universidade Federal do Espírito Santo. Partindo dessa questão-chave, apresenta-se aqui uma narrativa que remonta aos anos iniciais desse laboratório para revelar como ele foi pensado, como foi organizado pedagogicamente e como foi se transformando durante o transcurso de quase duas décadas.

"Nesse encontro marcado com o passado, testemunhos relacionados à história do Laufes convidam-nos a refletir sobre temas candentes da história da formação de professores e do exercício dessa profissão, entre os quais — especialmente no contexto da pandemia e dos seus múltiplos trágicos efeitos, particularmente no campo da educação — se destacam os usos, para o bem ou para o mal, das tecnologias da informação e comunicação (TICs) em processos que envolvem ensino e aprendizagem."

Regina Helena Silva Simões

EDUFES