

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

GUILHERME SANTOS NEVES NETO

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

VITÓRIA
2020

GUILHERME SANTOS NEVES NETO

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

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

Orientador: Prof. Dr. Jair Ronchi Filho

Coorientadora: Prof^a. Dra. Renata Duarte Simões

VITÓRIA

2020

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

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

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

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

CDU: 37

GUILHERME SANTOS NEVES NETO

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

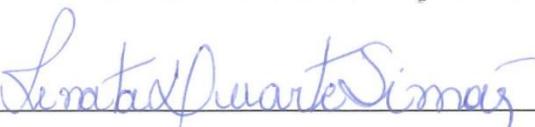
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovado em 18 de setembro de 2020

COMISSÃO EXAMINADORA



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



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



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



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

Aos leitores, razão de ser de qualquer texto acadêmico.

Aos meus pais, Iedda e João Luís.

Aos meus filhos, Pedro e Guilherme.

AGRADECIMENTOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Gabriel García Márquez (2003)

RESUMO

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

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

ABSTRACT

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

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

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

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

SNI – Serviço Nacional de Informação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

TVE – TV Educativa do Espírito Santo

UEE – União Estadual de Estudantes

Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNE – União Nacional dos Estudantes

Usaid - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

VHS – Video Home System (Sistema Doméstico de Vídeo)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA	12
1 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	22
1.1 A ESCOLHA DE UM ITINERÁRIO.....	22
1.2 QUE HISTÓRIA É ESSA?	27
1.3 NARRATIVAS: TRANSMITINDO EXPERIÊNCIAS.....	34
1.4 A MEMÓRIA COMO FONTE DE PESQUISA.....	37
2 PRODUTO.....	43
2.1. JUSTIFICATIVA DO PRODUTO.....	44
2.2 OBJETIVOS DO PRODUTO.....	46
2.2.1 Objetivo geral.....	46
2.2.2 Objetivos específicos.....	46
2.3 SOBRE O PRODUTO.....	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS.....	60
APÊNDICE	65

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

OBJETIVO GERAL

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

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Marc Bloch (2002)

1 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

1.1 A ESCOLHA DE UM ITINERÁRIO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2 QUE HISTÓRIA É ESSA?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3 NARRATIVAS: TRANSMITINDO EXPERIÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.4 A MEMÓRIA COMO FONTE DE PESQUISA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 PRODUTO

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

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

No caso específico do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), programa ao qual está vinculado o nosso curso de mestrado profissional, exige-se, no artigo 13 de seu regimento,⁷ além da dissertação final, “um produto aplicável nas práticas educacionais dos mestrados”.

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

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

⁷ Regimento PPGMPE. Disponível em:

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

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

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

2.1. JUSTIFICATIVA DO PRODUTO

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

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

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

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

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

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

Ao elegermos as narrativas de memórias como principais fontes de nossa pesquisa, decidimos, de forma deliberada, reservar-lhes um espaço significativo no corpo do texto. Como já dissemos anteriormente, procedemos a gravação de todas as entrevistas em áudio⁸ e/ou áudio e vídeo, sendo que grande parte dessas narrativas foram transcritas e inseridas no texto com o mínimo

⁸ Inicialmente pretendíamos gravar em áudio e vídeo todas as entrevistas. Entretanto, devido às limitações geradas pela pandemia do Covid 19, as narrativas de dois entrevistados (Janete Magalhães Carvalho e Benedito Monteiro Rosemberg) foram gravadas apenas em áudio.

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

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

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

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

2.2 OBJETIVOS DO PRODUTO

2.2.1 Objetivo geral

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

2.2.2 Objetivos específicos

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

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

2.3 SOBRE O PRODUTO

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

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

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

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

FOTO 1 - Manoel Ceciliano Salles de Almeida



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

FOTO 2 - Maria do Carmo Marino Schneider



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

FOTO 3 - Paulo Cezar Nascimento

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Como na produção de um longa-metragem, para contar esta história, traçamos previamente, um roteiro. Selecionamos nossas fontes, nossa metodologia e nosso referencial teórico. Antes de “rodar as cenas”, delimitamos o espaço-tempo da trama e definimos os atores-entrevistados, responsáveis pela ação-narrativa. Após dois anos neste “set” de pesquisa, intercalados de estudo e escrita, eis o trabalho finalizado! Esperamos que o resultado seja uma história que tenha inteligibilidade para o leitor-espectador. Neste epílogo, cabe-nos, agora, recapitular o percurso e apresentar nossas proposições para o futuro do Laufes.

Antes de tudo, queremos reafirmar a justificativa apresentada no preâmbulo deste texto de que, ao produzirmos a memória do Laufes, além de estarmos tratando de aspectos relativos aos modos de ensinar e aprender de um determinado período da Ufes, estamos, também, ajudando a retratar o pensamento e a cultura educacional de uma época.

Também ressaltamos a nossa escolha em dirigir os holofotes da pesquisa para o elenco de atores-narradores – professores e técnicos da Ufes – e suas respectivas narrativas de memórias. Como já foi dito, com esse procedimento, optamos, deliberadamente, por valorizar as vozes desses sujeitos na contação dessa história. Inspirados em Benjamin e Bloch, trouxemos, à cena principal, alguns atores acadêmicos que, via de regra, estariam relegados a papéis coadjuvantes – ou mesmo invisibilizados – como os servidores técnicos das universidades. Ao elegermos as vozes desses indivíduos como fontes primárias de nossa pesquisa, tencionamos afirmar o reconhecimento desses agentes como legítimos produtores de história.

Durante a nossa jornada de estudo, vimos que, no contexto local, o Laboratório de Aprendizagem nasceu dentro de uma Ufes recém-reestruturada pela Reforma Universitária de 1968 e de um Centro Pedagógico ainda iniciante, fruto dessa mesma reforma. No contexto

nacional, surgiu na esteira da política educacional do governo militar, de viés tecnicista, e sob forte influxo do paradigma de ensino superior norte-americano. Como vimos, os fios dessa urdidura partiram de diferentes e distantes pontos: da Universidade de Houston, da PUC-Rio e da própria Ufes, por ações de diversos personagens que se entrecruzaram para formar o seu enredo.

Com o intuito de facilitar o desenrolar dessa trama, dividimos a pesquisa em três núcleos ou atos narrativos. O primeiro ato – ao qual intitulamos “A voz dirigente” – teve como personagem principal o professor Manoel Ceciliano Salles de Almeida, primeiro diretor do Centro de Educação (1975) e ex-reitor da Ufes (1975-1979), na época da implantação do Laufes. Como nos empenhamos em demonstrar, Salles de Almeida foi o sujeito idealizador do Laufes, cujo modelo de laboratório foi importado da Universidade de Houston, nos EUA, onde esse professor universitário cursou pós-graduação, no início da década de 1970.

Nessa época, na maior parte do mundo, o pensamento educacional estava dominado pela concepção tecnicista de educação. A supervalorização das técnicas pedagógicas, dos meios e das novas tecnologias nos processos educativos, assim como a minimização ou mesmo a negação da dimensão política da educação – principais marcas dessa tendência (SAVIANI, 2013; CANDAU, 2001) – foram ideias que se difundiram com grande aceitação no meio acadêmico.

Com essa onda tecnicista, que teve seu auge nas décadas de 1960 e 1970, vieram as propostas pedagógicas padronizadas. O ensino programado (abordagem por módulos), o microensino, o telensino e o intenso uso das tecnologias nas práticas formativas projetaram-se e disseminaram-se no cenário educacional, sendo também recebidos com grande entusiasmo. O Laufes é filho desse tempo, uma época em que as novas tecnologias da comunicação e informação (TIC) começaram ser vistas como um caminho promissor para a melhoria da qualidade da educação e o uso novos dos meios tecnológicos (como os videoteipes, os projetores de slides etc.) nas práticas educativas passaram a ser identificados como sinônimos de modernização do ensino.

Aliás, nas narrativas de memórias produzidas nesta pesquisa, a referência ao “novo” foi um ato recorrente: novas tecnologias, novos métodos, novas técnicas educacionais. A associação do Laufes ou de suas práticas às expressões “novo” ou “novidade” apareceram com frequência, tanto nas vozes de professoras e técnicos entrevistados, quanto no texto do seu projeto de

criação. Mas foi na voz de Salles de Almeida que o “discurso do novo” ganhou mais eloquência. Lembremos: foi pela “coisa nova” – autoaprendizagem, ensino programado, uso dos meios audiovisuais – que iria acontecer em Houston, que ele escolhera essa universidade para estudar. E foi, também, com essa mesma “ideia nova” – o Laboratório de Aprendizagem – que, já com o título de doutor em educação, retornou para Vitória, desejoso de concretizá-lo na Ufes.

Ainda hoje, o discurso da inovação se espalha no campo da educação como sinônimo de positividade, de avanço, de progresso. Mas, como nos sugere Nóvoa (2011), é preciso ter cautela e manter um “saudável ceticismo” histórico sobre essa questão, pois, muitas vezes, o entusiasmo com a exaltação das modas educacionais acabam por não trazer as mudanças prometidas. Os novos meios e as novas técnicas ocupam um lugar importante nas práticas educativas, mas não carregam, intrinsecamente, a sua melhoria. A efetividade de sua utilização dependerá, na verdade, em grande parte, de como, por quem, para quem e, principalmente, para que eles serão usados.

Com isso, queremos dizer que, em nossa opinião, os meios devem ajustar-se a uma educação que, além de uma formação técnica, deve servir à formação humana dos sujeitos; ao conhecimento de si e do mundo em que eles estão imersos em prol de uma consciência cidadã, crítica e autônoma desses educandos. Uma educação que respeite as diferentes experiências de sociedade, de cultura, de modos de pensar o real e de pensar-se (ARROYO, 2013), que mire uma sociedade com equidade de justiça e direitos e que combata o sistema de desigualdade e exclusão sociais com políticas de igualdade e identidade (SANTOS, 2010).

Quando analisamos o script de narrativas de Salles de Almeida, identificamos, a conjunção de fatores, os nexos que resultaram no Laufes como projeto de espaço formativo: Regime Militar – influxo norte americano na educação brasileira – política educacional tecnicista – Salles de Almeida – Universidade de Houston – Laufes. Com o auxílio de autores-interlocutores como Dermeval Saviani, Luiz Antonio Cunha e Rodrigo Patto Sá Motta, buscamos compreender como o tecnicismo enfrontou a política educacional de ensino superior do Governo Militar, que culminou com a Reforma Universitária de 1968.

Pela via da memória do ex-reitor da Ufes, também pudemos entrever os vestígios do discurso tecnicista – de negação da importância da dimensão política na educação (CANDAU, 2001) e a defesa da existência de uma suposta neutralidade científica. A nosso ver, um discurso ilusório,

que, na época da Ditadura Militar, prestou-se a sonegar o controle ideológico da produção do conhecimento e da formação de técnicos e cientistas por parte do Estado autoritário (FERNANDES, 2020).

Na voz de Salles de Almeida, também encontramos os elementos paradoxais, vividos pelo ex-reitor na época do Regime Militar, quando se viu em situações de iminente conflito, tendo que decidir entre ceder ao autoritarismo ou confrontá-lo. Nesses episódios, narrados pelo ex-reitor da Ufes, identificamos alguns vestígios do que Motta (2016) chama de jogos de acomodação – quando o comportamento dos atores acadêmicos que viveram os anos autoritários do Estado Militar tendeu a utilizar estratégias conciliatórias e ambíguas, com o objetivo de atenuar os efeitos da repressão. Apesar desse tema não ter uma relação direta com a história do Laufes, assumimos como responsabilidade a sua abordagem, por entendermos a relevância da matéria para a compreensão do ambiente repressivo vivido nas universidades, na época da emergência desse laboratório.

Ainda com relação ao assunto da Ditadura Militar, nos chamou a atenção o fato de que esse tema só tenha vindo à tona pelos fragmentos de memória de Salles de Almeida. Nas reminiscências das ex-professoras e dos ex-técnicos do Laufes não houve referência a quaisquer efeitos causados por esse regime às suas atividades profissionais. São silenciamentos que interpretamos como sinais condizentes com a hegemonia do discurso tecnicista de despolitização da educação, presente no meio acadêmico naquela época.

Na montagem do segundo núcleo de narrativas – ao qual chamamos de “A voz docente” –, nos orientamos pelas memórias das professoras Maria do Carmo Marino Schneider e Janete Magalhães Carvalho que, com o professor Richard Andre, integraram a comissão encarregada de materializar o desígnio de Salles de Almeida. Para compor o roteiro desse segundo momento narrativo, confrontamos as reminiscências das professoras-narradoras com dois documentos fundadores do Laufes: a sua proposta de criação, elaborada por essa mesma comissão, em 1976, e o seu regimento, datado de 1980. O cruzamento dessas múltiplas fontes (BLOCH, 2002) nos ajudou a compreender as ideias educacionais e as respectivas propostas pedagógicas que se pretendiam desenvolver nesse laboratório.

A intersecção das narrativas das professoras com os textos precursores do Laufes também nos possibilitou identificar um ponto de inflexão no início do trajetória desse laboratório,

demarcado, em nossa visão, pelos termos do seu regimento. Tal constatação nos levou a dividir o recorte temporal do estudo em duas fases: a fase inaugural ou experimental (1976-1980) e a fase oficial ou regimental do Laufes (a partir de 1980). Diferenciamos uma fase da outra pela presença ou supressão, nos respectivos textos, da ênfase no ensino individualizado e na abordagem por módulos. Na primeira fase, quando o laboratório ainda estava em estágio de projeto, essas práticas ganharam proeminência, até mesmo pela formação das professoras envolvidas no seu plano. E isso esteve sobrelevado tanto nas narrativas quanto no texto do seu projeto. Nessa etapa, foram desenvolvidos, pelo Laufes, vários cursos de aperfeiçoamento didático por módulos, tanto para o público interno quanto externo à Ufes.

Através dos fragmentos de memórias das professoras, também conseguimos identificar os indícios da prática do microensino nas chamadas salas especiais, arquitetadas por Salles de Almeida, quando diretor do Centro de Educação. Denotamos, ainda, que o fim da fase experimental do Laufes coincidiu com o distanciamento, desse espaço, por parte do grupo de professores que redigiu a sua proposta. Como quisemos demonstrar, o afastamento desses professores teve um peso importante na transição da aspiração do Laufes de se tornar um *centro de pesquisas e experimentações* na área do ensino para se afirmar como um *centro de apoio às atividades formativas*.

Nessa parte do trabalho, também atentamos para algumas características marcantes da proposta do Laufes, evidenciadas pela análise dos seus documentos geradores. Primeiro, o aspecto ambicioso de servir de modelo de laboratório a ser replicado em outras instituições. Tal meta, explícita tanto na sua proposta quanto no seu regimento, sugere uma autodefinição desse espaço como uma experiência pioneira e inovadora, como queria Salles de Almeida. Combinado ao seu caráter ambicioso, também reconhecemos o aspecto singular do desenho de sua proposta. Durante o percurso de nosso estudo, não encontramos, na bibliografia pesquisada, qualquer laboratório nos moldes do Laufes, com exceção de algumas experiências da PUC-Rio e PUCRS, já citadas neste trabalho (a primeira com o ensino programado e a segunda com o microensino). A nosso ver, porém, os modelos desses laboratórios foram bem diferentes da estrutura projetada e montada no Laufes. Eis, portanto, os traços com os quais concordamos em adjetivar projeto do Laboratório de Aprendizagem da Ufes, tal como foi alinhavado em seus documentos: ambicioso, pioneiro e singular.

No terceiro ato narrativo, trabalhamos com as reminiscências de dois ex-servidores técnicos do Laufes – Paulo Cezar Nascimento e Benedito Monteiro Rosemberg – às quais adicionamos a nossa própria narrativa como técnico desse laboratório. Concordando com Walter Benjamin (1994), durante todo o trabalho, cuidamos em preservar a memória dos narradores, compreendendo que a força da narrativa está em sua capacidade de transmitir as experiências vivenciadas pelo narrador – deixando ao ouvinte-leitor a possibilidade de, confrontando com a sua própria experiência, dar continuidade à história contada. Assim, das experiências narradas, emergiram não só aspectos relacionados à história da implantação do Laufes, mas também àqueles que dizem respeito às transformações pessoais, afetivas e profissionais da vida desses sujeitos. Nesse sentido, procuramos nos aproximar de uma perspectiva histórica que mira o “homem integral” de Marc Bloch (2002), com seu corpo, mentalidade e sensibilidade (LE GOFF, 2002). Na voz dos técnicos, além dos relatos das adversidades enfrentadas em suas trajetórias profissionais no Laufes, também se manifestaram palavras de gratidão e reconhecimento pela experiência vivida nesse espaço.

Ainda nesse segmento da pesquisa, recorreremos à análise de outros três documentos escritos. Dentre esses documentos, destacamos uma minuta de proposta de alteração do regimento do Laufes, redigida em 1990, pelos técnicos do Laufes, que, em nossa visão, constitui um retrato da experiência cotidiana dos sujeitos que vivenciaram o “chão” desse espaço na sua complexidade. Do mesmo modo que nas narrativas, o exame dessa minuta nos possibilitou compreender como os técnicos enxergavam a sua vivência no Laufes e como viam a sua pertença a esse lugar.

Na conclusão desse terceiro momento, abordamos, principalmente, o que denominamos de fase regimental ou oficial do Laufes. Com o auxílio da memória dos técnicos (inclusive a nossa), reconstituímos o processo de montagem da estrutura de produção desse laboratório representada pelos seus setores de áudio e vídeo. Vimos os testemunhos de como foram enfrentados os obstáculos causados por fatores diversos como as limitações financeiras, as dificuldades de atualização e manutenção de equipamentos e os problemas do aumento da demanda frente ao número reduzido de pessoal. Nesse terceiro ato de narrativas, também ouvimos as lembranças de como o Laufes atendeu às necessidades formativas do Curso de Comunicação e de como foi perdendo os seus técnicos por conta de uma política de governo de desvalorização dos servidores técnico-administrativos em educação.

Por fim, no último capítulo de nossa dissertação, em atendimento à exigência do nosso curso de mestrado, apresentamos o produto do nosso estudo: uma proposta de um projeto-piloto para a confecção de registros audiovisuais composta de narrativas de memórias de três entrevistados de nossa pesquisa: uma coleção de três vídeos como sugestão de modelo para a produção de registros de memória do Centro de Educação da Ufes. Uma proposta que, esperamos, possa ser o ponto de partida para um projeto maior de construção e organização da memória audiovisual do CE, tendo o Laufes como seu centro de produção.

Ao final do nosso percurso de pesquisa, cumpre-nos, ainda, responder ao último objetivo proposto por este trabalho de mestrado profissional de, a partir do conhecimento do passado do Laufes, apontar caminhos para o seu futuro. Nesse sentido, nos parece pertinente começar nossa argumentação a partir do duro contexto mundial que estamos vivendo hoje com a pandemia do Covid 19. Nestes tempos difíceis, onde o distanciamento social se impõe como questão de sobrevivência, os recursos tecnológicos de comunicação, que já haviam conquistado um grande domínio em nossas sociedades, se apresentaram como a alternativa para o chamado *novo normal*. Assim, muitas atividades que eram feitas preferencialmente de forma “presencial” – com exceção daquelas consideradas essenciais – se não foram suspensas, passaram a ser exercidas a distância, graças a essas novas tecnologias. Entre essas atividades, as escolares estão entre as que foram especialmente atingidas pelos efeitos da pandemia, pois primam pelo convívio e compartilhamento de experiências ditas presenciais. Diante desse cenário de emergência e iminente caos social, a discussão sobre a educação não presencial – ou a distância – surgiu com força impositiva, trazendo, com ela, o debate sobre o uso dos meios tecnológicos virtuais como a internet, a videoconferência, as “lives” etc.

Não cabe aqui – e nem é objeto deste trabalho – o aprofundamento da discussão sobre o uso das TIC na educação. Entretanto, é interesse nosso situar o Laufes nessa nova paisagem social. Não há dúvida de que viveremos, cada vez mais, em um mundo permeado de interações virtuais. Hoje, mais do que nunca, muitas práticas educativas estão sendo possibilitadas a distância, fora dos espaços escolares tradicionais. Isso não quer dizer, porém, que devemos substituir os momentos presenciais por virtuais, mas que temos uma possibilidade a mais. Não se trata de escolher entre um e outro, mas de usarmos, com adequação, os meios de comunicação em situações específicas. Como bem disse uma de nossas personagens narradoras, professora Janete Magalhães, a educação a distância pode ser eficiente se for combinada com as situações presenciais, pois a formação humana se dá, principalmente, no compartilhamento de

experiências. Nesse sentido, não existe nada mais importante e produtivo que o aprendizado nos espaços escolares, hoje suspensos pelo surto do Covid 19.

Ainda com relação ao uso das TIC na educação, queremos ressaltar aquele que, na nossa perspectiva, é o aspecto mais urgente e que deve ser o ponto de partida para a sua discussão. Trata-se da democratização do seu acesso. Sabemos que as graves desigualdades sociais existentes no Brasil excluem uma grande parcela da população dos seus direitos mais básicos como o emprego, a moradia, a saúde e a educação. O acesso às novas tecnologias da informação é mais um dos muitos direitos negados a esses brasileiros excluídos. Portanto, em nossa visão, qualquer debate consistente sobre o uso das novas mídias na educação deve começar, necessariamente, pelo debate sobre o direito à inclusão digital dos educandos.

Considerações feitas, passemos então às nossas proposições. Como sustentamos neste estudo, ao longo de sua trajetória, o Laufes vem se afirmando como um espaço produtor de materiais formativos audiovisuais. Durante cerca de quarenta anos de atividades, esse laboratório acompanhou a evolução das tecnologias de produção de vídeo em suas várias etapas e suportes de mídia. Na sua gênese, nos anos 1970, o Laufes começou suas atividades utilizando as enormes câmeras de estúdio U-Matic. No final década de 1980 e ao longo dos anos 1990, trabalhou intensamente com filmadoras portáteis no formato VHS e Super VHS. Na primeira década do novo milênio, passou a operar com equipamentos de gravação em fitas Mini-DV e mídias em DVD para, na década seguinte, migrar para os atuais arquivos digitais de vídeo em Full HD.

Atente-se, portanto, que todo o material produzido pelo Laufes se encontra distribuído em diferentes suportes de mídia. A sua plena disponibilização implicará, necessariamente, em uma volumosa tarefa de copiagem das fitas magnéticas (onde se encontra grande parte dessas gravações) para o atual formato digital. Um ofício trabalhoso, mas urgente, pois corre-se o risco da perda desses vídeos tanto em função da ação deletéria do tempo, quanto pela possível ausência de meios para a sua conversão. Antes de ser exposto ao público, porém, esse acervo deverá receber um tratamento especializado de mapeamento, catalogação e referenciamento dos seus títulos.

Desde 2015, parte desse material já começou a ser digitalizado e disponibilizado na internet por meio do Canal do Laufes no You Tube, contando, atualmente, com cerca de 60 títulos em sua

videoteca. A nosso ver, o processo de socialização do conhecimento por meio da divulgação dos materiais produzidos pelo Laufes é um dos caminhos mais proficientes que vislumbramos para o presente e futuro desse laboratório. A continuidade desse trabalho, porém, demandará, ao Centro de Educação, um esforço institucional em viabilizar a contratação de pessoal qualificado, a fim de processar esse serviço com celeridade e, ao mesmo tempo, manter os cuidados que ele requer.

Entretanto, para além das funções de apoio às atividades formativas e de produção e disponibilização de materiais educativos, as quais o Laufes já exerce, há outro grande desafio a ser respondido por esse laboratório, um desafio que, em nossa opinião, constitui uma via ainda mais prospectiva para orientar a sua atuação futura. Trata-se da sua afirmação como um espaço repositório da memória audiovisual do Centro de Educação, um compromisso a ser assumido institucionalmente, dado que, em nosso julgamento, o Laufes já ocupa, em potencial, esse lugar nessa unidade de ensino.

Como já dissemos anteriormente, a memória cumpre um papel importante na constituição da identidade individual e coletiva dos sujeitos. Antes da Revolução Industrial, a memória social era preservada por meio da transmissão oral (narrativas), espécie de forma artesanal de comunicação (BENJAMIN, 1994). No entanto, a aceleração da história proporcionada pela modernidade, ocasionou, nas sociedades industriais, a ruptura do seu laço ancestral com a memória, anteriormente transmitida por meio das narrativas e costumes das comunidades. O rompimento com esses meios de transmissão de cultura e identidade produziu, na sociedade moderna, a necessidade de constituições de outros modos de conservar a sua memória coletiva (NORA, 1993). Daí o aparecimento de locais específicos com a finalidade de salvaguardar as memórias das sociedades: os centros de documentação, os arquivos, os museus, etc., dispositivos que Pierre Nora (1993) nomeou de “lugares de memória”.

Nas universidades, desde a década de 1970 (OLIVEIRA, 2016), tem sido criados os chamados centros de memória – espaços responsáveis pela captação e/ou registro, conservação e divulgação de documentos escritos, audiovisuais e sonoros – cujo objetivo principal é a preservação da cultura e identidade das instituições ou das unidades de ensino ao qual estão vinculados. Atualmente, existem nas instituições de ensino superior brasileiras várias experiências de centros de documentação e memória dedicados à construção de acervos documentais, arquivísticos e museológicos. Muitos desses “lugares de memória” estão voltados

para a preservação da memória da sua própria universidade ou faculdade enquanto outros, estendem sua atuação para fora dos limites dos seus câmpus.⁹

O Centro de Educação da Ufes ainda não possui um centro de memória plenamente estruturado. O seu setor de arquivo com documentos escritos encontra-se hoje restrito a uma sala anexa à secretaria, mas ainda sem servidores técnicos específicos para a sua organização e desenvolvimento. Entendendo a importância e urgência da criação de um lugar de memória para o CE-Ufes, propomos que o Laufes seja um dos polos a alimentar essa discussão: a da necessidade da construção de um espaço dotado de estrutura e pessoal para ancorar e divulgar a memória desse centro. A justificativa para essa proposição fundamenta-se no entendimento do que já foi exposto: o reconhecimento desse laboratório como um núcleo produtor e repositório de registros de memória do CE.

Ao longo de décadas, o Laufes vem registrando um conjunto diversificado de ações e atividades dessa unidade de ensino da universidade capixaba: aulas, palestras, seminários, encontros, concursos etc. Todo esse patrimônio imaterial – os modos de ensinar, de produzir conhecimento, os saberes dos sujeitos desse espaço – enfim, uma parte significativa da memória desse centro, está reunida no grande acervo audiovisual, gerado de forma espontânea por esse laboratório. Com isso, queremos chamar a atenção para o fato de que o Laufes acabou por acumular um conjunto importante da memória institucional do CE, sem ter sido projetado para isso. Não há, em seu regimento ou qualquer outro documento normativo, nenhuma determinação ou menção à guarda, organização e disponibilização do material audiovisual gerado, mas tão somente à sua produção. Com exceção dos registros dos concursos que, por determinação legal, devem ser conservados pelo prazo de cinco anos, todo esse material foi mantido de modo informal e voluntário por iniciativa exclusiva dos seus servidores técnicos. Por isso, defendemos, para além dos seus limites regimentais atuais, que o Laufes deva ser repensado, institucionalmente, como um espaço efetivo de captação, preservação e divulgação da memória audiovisual do Centro de Educação da Ufes. É essa, em nossa visão, a sua principal vocação hoje. E esse, o seu caminho mais auspicioso.

⁹ São exemplos desses espaços o Centro de Documentação e Memória da Universidade Estadual Paulista (Cedem-Unesp. <https://www.cedem.unesp.br/#/>). Acesso em: 31 jul. 2020) e o Centro de Memória da Universidade Estadual de Campinas (CMU-Unicamp. <https://atom.cmu.unicamp.br/index.php/centro-de-memoria-unicamp>). Acesso em: 31 jul. 2020).

REFERÊNCIAS

- 30 ANOS do Centro de Educação – Entrevistas com ex-diretores do Centro de Educação. Produção do Laufes. Vitória: Laufes, 2005. 1 DVD.
- 50 ANOS da Ufes. – Palestra Manoel Ceciliano Salles de Almeida. Produção do Laufes. Vitória: Laufes, 2004. 1 DVD.
- AI-1 deu início à “operação limpeza”. **Folha de São Paulo**. Caderno Especial. São Paulo, 27 de março de 1994. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/3/27/caderno_especial/5.html>. Acesso em: 31 jul. 2020.
- ALMEIDA, Manoel Ceciliano Salles de. **Narrativas de memórias**. 2019. Entrevista concedida a Guilherme Santos Neves Neto, Vila Velha, abril de 2019.
- ALMEIDA, Manoel Ceciliano Salles de. **Narrativas de memórias**. 2020. Entrevista concedida a Guilherme Santos Neves Neto, Vila Velha, janeiro de 2020.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ATCON, Rudolph P. **Rumo à reformulação estrutural da universidade brasileira**: estudo realizado entre junho e setembro de 1965 para a Diretoria do Ensino Superior do Ministério da Educação e Cultura. Rio de Janeiro: MEC, 1966.
- BARRETO FILHO, José. Prefácio. In: CANDAU, Vera Maria. **Ensino programado**: uma nova tecnologia didática. Rio de Janeiro: Inter Edições, 1969.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).
- BENJAMIN, Walter. Eduard Fuchs, Colecionador e Historiador. In **O Anjo da História**. Tradução de João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- BENJAMIN, Walter. *et al.* **Textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os pensadores).
- BLOCH, Marc Leopold Benjamim. **Apologia da História, ou, o Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- BOMENY, Helena. **Newton Sucupira e os rumos da educação superior**. Brasília: Paralelo 15 Editores e Capes, 2001. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002752.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2020.
- BORGO, Ivantir Antonio. **Ufes: 40 anos de história**. 2. ed. Vitória: Edufes, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 29 de dezembro de 2009. Seção 1, p. 21. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/PortariaNormativa_17MP.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.

CAETANO, Alexandre. A Universidade Federal do Espírito Santo e a ditadura – 1964/1968. SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 29., 2017, Brasília. **Anais eletrônicos...** Disponível em:

<https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502844031_ARQUIVO_Comunicacao_SimposioNacionalAnpuh-2017.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2020.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores: da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 20 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 13-24.

CANDAU, Vera Maria. **Ensino programado**: uma nova tecnologia didática. Rio de Janeiro: Inter Edições, 1969.

CARVALHO, Janete Magalhães. **Narrativas de memórias**. 2019. Entrevista concedida a Guilherme Santos Neves Neto, Vitória, 5 de dezembro de 2019.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. 2 ed. São Paulo: Unesp, 2007.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino Superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive, org. **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

FAGUNDES, Pedro Ernesto. Universidade e repressão política: o acesso aos documentos da Assessoria Especial de Segurança e Informação da Universidade Federal do Espírito Santo (Aesi/Ufes). Florianópolis: **Tempo e Argumento**, v. 5, n. 10, p. 295-316, 2013. Disponível em:

<<http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/viewFile/2175180305102013295/2845>>. Acesso em: 31 jul. 2020.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária. **Revista Educar**, n. 28, p. 17-36. Curitiba: Editora UFPR, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2019.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira**: reforma ou revolução? 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FOSTER, Jonathan. K. **Memória**. Porto Alegre: L&PM, 2011.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Walter Benjamin ou a história aberta. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).

GASPARI, Elio. **A ditadura envergonhada**. Coleção As ilusões armadas, vol. 1. 4ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 7. ed. revista. Campinas, São Paulo: Editora Unicamp, 2013.

LE GOFF, Jacques. Prefácio. In: BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio**: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. São Paulo: Boitempo, 2005.

LÜDKE Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 10. ed. São Paulo: EPU, 2007.

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

MORAN, Juan Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 19. ed. São Paulo: Papirus Editora, 2011. p. 11-65.

MOREIRA, Herivelto de; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2008.

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

NASCIMENTO, Paulo Cezar. **Narrativas de memórias**. 2020. Entrevista concedida a Guilherme Santos Neves Neto, Vitória, março de 2020.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo: PUC-SP. N° 10, p. 12. 1993. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/12101>>. Acesso em: 31 jul. 2020.

NÓVOA, Antonio. Por que a História da Educação? In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 9-13.

OLIVEIRA, Thaís Nodare de. **Centros de memória e documentação da Universidade Federal de Minas Gerais**: perfis institucionais e políticas de acervo. 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Escola de Ciência da Informação - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

PELEGRINE, Ayala Rodrigues Oliveira. **Modernização e repressão**: os impactos da ditadura militar na Universidade Federal do Espírito Santo. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História Social das Relações Políticas. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

PEROTA, Maria Luiza Loures Rocha. **Resgate da memória da Universidade Federal do Espírito Santo**: a fotografia como fonte de pesquisa. 1995. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1995.

RAMPIM, João Felipe Lopes. O Colecionador, a Arte, a Técnica e a História: Walter Benjamin sobre Eduard Fuchs. In: SEMINÁRIO DOS ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA DA UFSCAR, 10., 2014, São Paulo. ISSN 2358-7334. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.ufscar.br/~semppgfil/wp-content/uploads/2012/05/21-João-Felipe-Lopes-Rampim.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2019.

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

ROSEMBERG, Benedito Monteiro. **Narrativas de memórias**. 2020. Entrevista concedida a Guilherme Santos Neves Neto, Vila Velha, abril de 2020.

SANT'ANNA, Flávia Maria. **Microensino e habilidades técnicas do professor**. Porto Alegre: Editora Mc Graw-Hill do Brasil, 1981.

SANTO AGOSTINHO. **Confissões; De magistro = Do mestre**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os pensadores).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 29-38.

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

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

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

SCHNEIDER, Maria do Carmo Marino Schneider. **Narrativas de memórias**. 2020. Entrevista concedida a Guilherme Santos Neves Neto, Vitória, fevereiro de 2020.

STEPHANOU Maria; BASTOS, Maria Helena Camara. História, Memória e História da Educação. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 416-429.

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

UFES. **Ufes, 60 anos**. Vitória: Edufes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Centro de Educação. **Proposta de um modelo para implantação e desenvolvimento de um laboratório de aprendizagem na Universidade Federal do Espírito Santo**. Vitória, 1976. Projeto. Datilografado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Publicação da Reitoria da Universidade Federal do Espírito Santo - Gestão 1984/1988. Centro Pedagógico**. Vitória, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Regimento Interno do Centro de Educação. **Centro de Educação**. Vitória, 2014. Disponível em: <http://www.ce.ufes.br/sites/ce.ufes.br/files/field/anexo/regimento_do_centro_de_educacao.pdf>. Acesso em: 09 out. 2019.

VELOSO, Caetano. Oração ao tempo. In: Veloso, Caetano. **Cinema transcendental**. Verve, 1979. 1 disco sonoro, faixa 2.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**; Foucault revoluciona a história. 4. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

APÉNDICE

APÊNDICE – Modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa de cunho acadêmico do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), intitulada “Narrativas sobre a gênese de um laboratório de aprendizagem: a emergência do Laufes”. Trata-se de um estudo histórico cujo objetivo é compreender o processo de criação do Laboratório de Aprendizagem da Ufes (Laufes).

A pesquisa está sendo realizada pelo discente do PPGMPE-Ufes, **Guilherme Santos Neves Neto**, matrícula nº 2018230314, sob a supervisão e orientação do professor **Dr. Jair Ronchi Filho**. Para alcançar os objetivos do estudo serão realizadas entrevistas individuais, gravadas em áudio e vídeo, com duração variável, na qual você será um dos convidados(as) a responder perguntas e narrar suas memórias sobre a sua vivência profissional relacionada ao Laufes. Suas narrativas poderão ser reproduzidas com a sua respectiva identificação no corpo do texto da pesquisa.

Esta pesquisa prevê leves riscos emocionais, uma vez que, os participantes podem se sentir desconfortáveis com o conteúdo das perguntas. Caso isso ocorra, a entrevista poderá ser interrompida pelo entrevistado e, caso seja necessário, cancelada, podendo o participante ser desligado do estudo sem nenhum ônus.

O participante do estudo contribuirá para o campo de conhecimento na área de História da Educação, especialmente do ensino superior no Estado do Espírito Santo.

Para participar da pesquisa é necessário que o candidato a participante esteja de acordo com este termo e tenha suas dúvidas sanadas sobre todos os aspectos pertinentes à pesquisa que lhe interessem e devam ser explicitados, seguindo o rigor da legislação.

Os depoimentos gravados, além de serem utilizados nesta pesquisa, farão parte do Acervo de Vídeo do Laufes, onde estarão disponíveis para futuras consultas.

Eu, _____ recebi as informações sobre os objetivos e a importância desta pesquisa de forma clara e concordo em participar do estudo. Declaro que também fui informado:

- ✓ Da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento acerca dos assuntos relacionados a esta pesquisa;
- ✓ De que minha participação é voluntária e terei a liberdade de retirar meu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo sem que isto traga prejuízo para a minha vida pessoal e nem para o atendimento prestado a mim;
- ✓ Sobre o projeto de pesquisa e a forma como será conduzido. Em caso de dúvida ou novas perguntas poderei entrar em contato com o pesquisador Guilherme Santos Neves Neto - contato telefônico: (27) 999792529 – e-mail: guilhermeneto@globocom.com.
- ✓ Também que, se houver dúvidas quanto às questões éticas poderei entrar em contato com a coordenação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação, pelo telefone (27) 4009-7779, endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO ALAOR QUEIROZ ARAÚJO. Avenida Fernando Ferrari, 514, Bairro Goiabeiras – Vitória – ES. CEP. 29.075-073 – Centro de Educação/Ufes. E-mail: ppgmpe.ufes@gmail.com.

Declaro que recebi cópia deste Termo de Consentimento Livre Esclarecido (02 laudas), ficando outra via com o pesquisador.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

Vitória, _____ de _____ de 2020.