
1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa nasce a partir do contato com o livro de Rita Maria de Souza Couto, *Escritos sobre Ensino de Design no Brasil* (2008), e da iniciação científica feita durante a graduação em design na FAU-USP (onde, para fins de catalogação, tomou-se contato com o conjunto de documentos do acervo do professor Lúcio Grinover sobre os currículos mínimos). Desde o estágio de projeto de pesquisa para ingresso no mestrado, almejou-se investigar uma lacuna na historiografia do design brasileiro no que concerne às diretrizes curriculares governamentais em seus diversos momentos, nomeadamente o Currículo Mínimo de 1969, sua modificação em 1987 e posterior revisão para uma nova LDB em 2004.

Durante o processo de pesquisa verificou-se a necessidade de maior enfoque nos Currículos Mínimos pela quantidade de documentos encontrados para este período até aquele momento. Esse procedimento foi reforçado pela banca no exame de qualificação, em abril de 2017, e decidiu-se que delimitar o escopo ao que representou o currículo mínimo para o campo acadêmico do design já produziria um trabalho de interesse para a historiografia brasileira.

Alguns trabalhos já endereçaram comentários sobre esses acontecimentos sob algumas perspectivas, tais como o livro de Couto (2008) mencionado anteriormente, que analisa o Currículo Mínimo proposto em 1979 a partir de sua modificação em 2004, da qual a autora fez parte. Outro trabalho que toca no assunto é a pesquisa de doutorado de Marcos da Costa Braga (2005, publicada em livro em 2011 e atualizada em sua 2ª edição em 2016), que também tece comentários sobre

o Currículo Mínimo de 1987 a partir da atuação das associações profissionais ABDI e APDINS-RJ. Ana Paula Coelho de Carvalho, em sua análise sobre os currículos dos cursos de desenho industrial de escolas paulistanas (2015), comenta sobre a primeira versão do currículo em 1969 e sobre sua influência nas escolas de então. Outras pesquisas, com diferentes vieses, também apresentam olhares sobre esse acontecimento, interpretando-os conforme seus objetos de estudo.

Nossa pesquisa, no entanto, adota os próprios Currículos Mínimos em seus dois momentos – 1969 e 1987 – como objeto de pesquisa para, a partir deles, olhar como o campo do design esteve presente na articulação de tais diretrizes. Acreditamos que os trabalhos que os citaram até então não foram suficientes para resgatar detalhes de seus processo de concepção, que podem revelar muito sobre as relações sociais e institucionais, e as ideias da categoria docente sobre a formação do designer em cada conjuntura histórica.

1.1. Questão central

Partindo de um estudo histórico, com enfoque em aspectos sociológicos e pedagógicos, este trabalho propõe-se a analisar como se deu o processo de elaboração dos currículos mínimos dos cursos de graduação em desenho industrial de 1969 e 1987. Salienta-se com especial atenção o papel que as várias partes atuantes (entre as quais, escolas, associações, docentes, profissionais e alunos) desempenharam nos estágios de caracterização de uma demanda inicial, discussão, elaboração, redação, tramitação e publicação; por fim, quais ideias e anseios que teriam prevalecido, em detrimento de outros, nos documentos finais.

1.2. Objetivo e problema

1.2.1. Questões

Partindo da questão fundamental, as sub-questões que se colocam para a pesquisa são:

- Quais etapas e momentos marcaram a formulação do primeiro Currículo Mínimo de 1969 e sua revisão em 1979?
- Que papel exerceram os grupos de agentes sociais do campo do design em cada um dos momentos, nomeadamente as escolas, associações, docentes, profissionais e estudantes de Desenho Industrial?

- Quais as ideias que modelaram ambas as versões do Currículo Mínimo de Desenho Industrial, e quais ideias foram minimizadas ou vencidas no processo?

1.2.2. Objetivo geral

A partir de um olhar histórico sobre as diretrizes nacionais de ensino do desenho industrial configuradas pelos seus Currículos Mínimos nas versões de 1969 e 1987, a pesquisa objetiva esclarecer e entender os processos de elaboração e definições destes dois marcos das diretrizes nacionais para a formação de currículo. Pretende-se caracterizar o papel que as várias partes atuantes (entre as quais, escolas, associações, docentes, profissionais e alunos) desempenharam nos estágios de caracterização de uma demanda inicial, discussão, elaboração, redação, tramitação e publicação; e também às ideias e aos anseios que teriam prevalecido, em detrimento de outros, nos documentos finais.

1.2.3. Objetivos específicos

Contribuir para o debate contemporâneo sobre os projetos de formação superior do design por meio do resgate de informações acerca das características da formação do designer brasileiro no passado;

Construir uma narrativa histórica dos processos de elaboração desses marcos documentais como parte importante da história do design no Brasil, recuperando o papel das instituições e personagens em cada momento, explicitando assim as relações sociais existentes em cada um dos marcos das diretrizes e como esses se encadearam até a publicação do Currículo Mínimo de 1987;

Contribuir para a história das ideias do campo do design, buscando em ambos os Currículos Mínimos e nas dinâmicas que os produziram entender quais os interesses e questões que terminaram por modelá-los daquela maneira e, portanto, que repercutem de alguma maneira no ensino de design até o presente.

1.2.4. Justificativas

Além do mérito do resgate da história de importantes capítulos da construção pedagógica do design no Brasil, vemos como justificativa do trabalho ser de interesse e relevância ao campo do design em geral por alguns motivos, entre os quais:

Algumas questões presentes nos debates contemporâneos sobre a formação superior do designer foram também debatidas durante a elaboração dos documen-

tos que fazem parte de nosso escopo de trabalho. Entre estas questões estão a formação generalista ou por habilitação, vocações institucionais ou regionais, tempo de formação e o elenco de matérias que seria necessário para o curso de bacharelado em design.

Em 2006, a AEnD-Br promoveu o 15º Encontro Nacional de Ensino Superior de Design (ENESD) de Porto Alegre com representantes dos cursos de design, no qual se concluiu que o bacharelado deveria ter no máximo quatro habilitações (produto, gráfico, interiores e moda). Entretanto, à margem desse processo de discussão do meio acadêmico do design, o MEC baixou uma norma em 2010 que determinava que o diploma deveria ser expedido com uma única nomenclatura: Design. Este fato evidencia que decisões oficiais às vezes são tomadas sem que a própria comunidade que é atingida por essa determinação tenha poder de comentar ou avaliar as medidas tomadas. O que nos leva a perguntar: para os currículos mínimos, ou mesmo diretrizes curriculares, como esta interação entre poder público e categoria dos desenhistas industriais se deu em cada um dos momentos? Conhecer os processos de elaboração desses marcos documentais é resgatar parte importante da história do design no Brasil, pois são referências nacionais que orientaram as linhas gerais da academia de design ao longo do tempo e ajudam a identificar suas mudanças e relações com o desenvolvimento do próprio campo profissional.

Em momento recente, a regulamentação da profissão retomou certo debate na categoria. Entender como as definições de parâmetros de formação da categoria se deu, portanto, pode contribuir com o debate. A compreensão das diversas fases do projeto do profissional “designer” ao longo da história pode ajudar, inclusive, numa revisão das redações das diversas tentativas de regulamentação.

Dado que o Currículo Mínimo de 1969 esteve em vigor por quase vinte anos, e sua revisão publicada em 1987 por quase dez, boa parte dos professores que hoje lecionam às novas gerações se formaram na vigência daqueles paradigmas pedagógicos, sob sua evidente influência. Compreender quais ideias dominaram ambos os documentos é interessante na medida em que auxilia no entendimento de como esses ainda influenciam o ensino contemporâneo de design.

1.3. Método e Instrumentos de análise

A pesquisa, de caráter qualitativo e exploratório, realizou-se através de um olhar histórico, buscando na História Social sua perspectiva mais geral.

Em termos de abordagem historiográfica, entendemos que o estudo histórico não se limita apenas a entender os fatos por sua sequência temporal, mas também de enxergar e identificar continuidades, descontinuidades, rupturas e relações entre o objeto de estudo e contextos sociais passados, bem como suas relações com questões do presente.

Numa proposta para entender as divisões das diversas formas de se pesquisar História, Barros (2004, 2005) as dividiu em três principais colunas, em volta das quais as linhas historiográficas se alinham e se aproximam. As três divisões são Dimensões, Abordagens e Domínios. Segundo o autor:

[...] as três ordens de critérios correspondem a divisões da História respectivamente relacionadas a “ênfoques”, “métodos” e “temas”. Uma dimensão implica em um tipo de enfoque ou em um ‘modo de ver’ (ou algo que se pretende ver em primeiro plano na observação de uma sociedade historicamente localizada); uma abordagem implica em um ‘modo de fazer a história’ a partir dos materiais com os quais deve trabalhar o historiador (determinadas fontes, determinados métodos e determinados campos de observação); um domínio corresponde a uma escolha mais específica, orientada em relação a determinados sujeitos ou objetos para os quais será dirigida a atenção do historiador (campos temáticos como o da ‘história das mulheres’ ou da ‘história do Direito’). (BARROS, 2004, p. 23-24).

A História Social foi a base para a pesquisa desde o seu início. A partir desse campo aprofundou-se aspectos ligados à Micro-história, como método de abordagem nas delimitações de recortes gerais e no modo como vemos o objeto de estudo como uma dimensão do campo do design; à História Oral, como método de coleta de dados; e à História das Ideias, para definir o domínio da pesquisa – o qual aprofundaremos a seguir.

A História das Ideias é um campo de conhecimento que se desenvolveu ao longo do século XX no cerne do desenvolvimento da História Social. Nosso objeto de pesquisa tem nas ideias um foco importante de estudo, dado que são estas que configuraram o conteúdo dos currículos. É para encontrá-las que se dirigiu o nosso olhar durante a pesquisa. As ideias aqui são entendidas como produto do pensamento que faz parte do processo de “produção de sentido” e este dependerá do contexto de emissão, de quem emite e para quem foi emitido (FALCON apud CARDOSO & VAINFAS, 1997, p. 94). Nos aproximamos da concepção da história social das ideias, que foca o estudo de difusão social das ideias, e procuramos

entendê-las relacionando-as aos seus produtores intelectuais e com algum tipo de contextualização nos quais ambos existam (FALCON apud CARDOSO & VAINFAS, 1997, p. 118). Para isso, utilizou-se o paradigma proposto por Dominick LaCapra, derivado da Virada Linguística dos anos 1970 e 1980, que vê na leitura dialógica entre textos e contexto – sendo o texto um “[...] uso situado da linguagem” (LACAPRA apud SILVA, 2015, p. 19), ou seja, não se restringe a documentos literalmente textuais, mas a qualquer manifestação de linguagem – uma oportunidade de entendimento de ideias.

Parte-se de início da observação do conjunto dos dados em sua própria manifestação em linguagens, e também do pesquisador ele mesmo mediado por linguagens, tornando o processo de interpretação um diálogo assumido (SILVA, 2015, p. 19-20). Para isso, LaCapra elenca seis tipos de contextos de possível análise, os quais foram incorporados na pesquisa conforme a possibilidade: 1. as relações entre as intenções do autor e o texto; 2. a relação entre a vida do autor e o texto; 3. as relações da sociedade com os textos; 4. a relação da cultura com os textos; 5. a relação do texto com o corpus do escritor; e por fim, 6. a relação entre modos de discurso e o texto (LACAPRA apud SILVA, 2015, p. 21-22).

Em diálogo com este domínio, lançou-se mão das abordagens metodológicas da História Oral, que Neves define como “[...] um procedimento, um meio, um caminho para produção do conhecimento histórico”, pois entende a História Oral como “[...] o registro de depoimentos sobre [uma] história vivida” (NEVES, 2003, p. 28). Com a realização de entrevistas temáticas (ALBERTI, 2005, p. 37), buscou-se nas fontes orais conteúdos específicos que auxiliassem no tratamento da informação, inclusive no cruzamento com documentos impressos.

A Micro-história, por sua vez, é usada como abordagem historiográfica para os recortes temporais e sociais da pesquisa e na exploração intensiva das fontes primárias.

Segundo Barros, a Micro-história pretende

[...] uma redução na escala de observação do historiador com o intuito de se perceber aspectos que, de outro modo, passariam despercebidos. Quando um micro-historiador estuda uma pequena comunidade, ele não estuda propriamente a pequena comunidade, mas estuda através da pequena comunidade. (BARROS, 2007, p. 169).

Assim, a partir da redução do olhar sobre o contexto acadêmico geral para

apenas o caso dos Currículos Mínimos, buscou-se entender o que do conjunto de ideias e valores do campo social do desenho industrial influenciou diretamente a elaboração dos conteúdos em cada um dos dois currículos mínimos.

Cabe ainda frisar que se tratou de um estudo histórico de viés mais sociológico para que se entendessem os conceitos pedagógicos gerais que suportam tais currículos, e menos uma preocupação com uma crítica pedagógica aos mesmos. A obra de Couto, que teve grande importância para esse trabalho, cumpre esse papel de apresentação e análises pedagógicas das diretrizes curriculares nacionais de 2004, inclusive em relação aos Currículos Mínimos, sobre os quais a autora tece suas críticas.

Nosso trabalho, por focar na formação e processo de construção dos Currículos Mínimos, ocupa-se de investigar outros aspectos: quais ideias da academia de design implicaram os resultados daqueles currículos e que possíveis relações elas mantinham com os agentes do campo social do desenho industrial.

Para a análise dos diálogos e embates ocorridos dentro do campo que resultaram nas duas versões do Currículo Mínimo, o trabalho recorre a conceitos pontuais¹ do sociólogo Pierre Bourdieu, mais especificamente às ideias de campo social, habitus e capital. Neste sentido, o presente trabalho não procurou ser uma análise sociológica por excelência e nem recorrer a toda complexa teoria do autor, que resultaria numa pesquisa totalmente diferente do que a leitura se mostrará.

A noção de “capital” de Bourdieu parte do princípio de que toda ação humana é orientada para interesses pessoais, não necessariamente conscientes ou calculados, e necessariamente mediados por aspectos ideológicos e hábitos de seus sistemas simbólicos, mas não absolutamente determinados por estes, resguardando-se, assim, de uma possível interpretação determinística da realidade social. Tais interesses, nem sempre evidentes no momento presente, tendem a transparecer a posteriori em análises históricas dos dados (SWARTZ, 1997, p. 66-71).

Os sistemas simbólicos – ao quais Bourdieu inclui arte, mitologia, religião, ciência e mesmo linguagem – são inseparáveis da vida social, e cumprem nos agen-

¹ Neste tipo de análise que lança mão de conceitos mais pontuais, a que Catani et al. (2001) categorizam como apropriação conceitual tópica – em contraste à apropriação incidental e à apropriação do modo de trabalho – há o risco de incorrer em problemas de ordem epistemológica pelo acúmulo de conceitos teóricos de autores e escolas intelectuais que não necessariamente estão resguardadas de diferenças e contradições entre si. Para diminuir tal risco, o trabalho lança mão apenas da teoria de Bourdieu, e desenvolvimento da mesma, para realizar as análises. Separa, assim, os níveis metodológicos adotados para a pesquisa histórica, e para análise dos dados encontrados.

tes funções cognitivas, comunicativas e de diferenciação social. Cognitivas pois diferentes bagagens de conhecimento modelam diferentemente o entendimento do mundo. Comunicativas pois constituem-se de sistemas de códigos compartilhados em diferentes graus por agentes sociais, o que possibilita sua interação. Finalmente, servem de diferenciação social pois, enquanto passíveis de apropriação em maior ou menor grau pelo indivíduo, ocasionam assim diferenciações de percepção dos agentes entre si, e consequentemente, diferenças de relação de poder (SWARTZ, 1997, p. 82-83).

A ação destes indivíduos – ou agentes – visariam, assim, adquirir, resguardar ou ascender em suas posições a certa ordem social por meio de “recursos” material, cultural, social ou simbólico. Tais recursos são o que Bourdieu chama de “capital”, estendendo a visão marxista de capital como unicamente material. A ideia de que existem outros tipos de capital além do material reside na razão de que determinados recursos culturais, sociais e simbólicos são balizadores da relação de poder entre os agentes de contextos sociais (SWARTZ, 1997, p. 73). Os quatro tipos de capital tratados por Bourdieu são capital econômico (dinheiro e propriedades), capital cultural (bens e serviços culturais, incluindo credenciais educacionais), capital social (redes de contatos) e capital simbólico (legitimação social) (SWARTZ, 1997, p. 73).

Para explicar como a capacidade de ação livre dos indivíduos é mediada socialmente de forma a não resultarem do produto de uma obediência a regras, normas ou estrutura absolutas, Bourdieu traz os conceitos de habitus e campo.

A noção de habitus parte da ideia de que o indivíduo não se antagoniza ao social, mas que o agente individual faz-se enquanto parte da sociedade, e é, assim, uma das formas de existência da sociedade (SWARTZ, 1997, p. 96). Nas palavras do próprio Bourdieu, o habitus entende-se:

[...] como sistema das disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes. (BOURDIEU, 2005, p. 191).

Na leitura de Thiry-Cherques,

Os habitus não designam simplesmente um condicionamento, designam, simultaneamente, um princípio de ação. Eles são estruturas (disposições interiorizadas

duráveis) e são estruturantes (geradores de práticas e representações). [...] Engendram e são engendrados pela lógica do campo social, de modo que somos os vetores de uma estrutura estruturada que se transforma em uma estrutura estruturante. Aprendemos os códigos da linguagem, da escrita, da música, da ciência etc. Dominamos saberes e estilos para podermos dizer, escrever, compor, inventar.

O habitus é infraconsciente. É como uma segunda natureza, parcialmente autônoma, já que histórica e presa ao meio. Isto quer dizer que ele nos permite agir em um meio dado sem cálculo ou controle consciente. O habitus não supõe a visada dos fins. É princípio de um conhecimento sem consciência, de uma intencionalidade sem intenção (Bourdieu, 1987:22). É adquirido por aprendizagem explícita ou implícita, e funciona como um sistema de esquemas geradores de estratégias que podem ser objetivamente conformes aos interesses dos seus autores, sem terem sido concebidas com tal fim (Bourdieu, 1984:119). (THIRY-CHERQUES, 2006).

Essa cultura basilar a que a noção de habitus se presta, num sistema circular retroalimentativo, faz-se sobre estruturas objetivas que produzem disposições individuais a determinadas ações, as quais, por sua vez, reproduzem a estrutura inicial. Possibilidades de sucesso ou de falha geram aspirações ou expectativas, externalizadas em ações (SWARTZ, 1997, p. 101-102). Por isso, o habitus influencia ativa e cognitivamente os agentes no sentido de buscarem o acúmulo de determinado capital para si em seus respectivos contextos, e é também parte da textura sógnica que permite que tais capitais sejam inter-relacionalmente apreendidos e valorizados pelos demais indivíduos sociais.

Em continuidade ao habitus, o campo seria a estrutura social onde o habitus e capitais operam. Seria o campo

uma rede, ou uma configuração de relações objetivas entre posições. Essas posições são definidas objetivamente em sua existência e nas determinações que elas impõem para seus ocupantes, agentes ou instituições, por sua situação (situs) atual e potencial na estrutura da distribuição das diferentes espécies de poder (ou de capital) [...] microcosmos sociais relativamente autônomos, espaços de relações objetivas que são o lugar de uma lógica e de uma necessidade específicas e irreduzíveis àquelas que regem as outras. (BOURDIEU; WACQANT, 1992, p. 67-68).

O campo, assim, concretiza o habitus em seus indivíduos, que participam de uma mesma configuração estrutural e os mobiliza a localizarem-se relativamente

nessa estrutura como agentes que são. As ações dos indivíduos, sua produção, circulação e apropriação de bens, serviços ou status, ao final, tendem a dirigir-se para determinado interesse competitivo do campo onde se situam (SWARTZ, 1997, p. 116). A metáfora mais próxima do conceito de campo seria a de uma “arena”, já que a mobilidade ou permanência dos indivíduos em suas posições faz-se por meio de disputas de acúmulo do capital condizente àquele campo.

Braga (2016) propõe uma noção específica para o que seria um campo profissional a partir da noção de campo de Bourdieu. Segundo o pesquisador:

Entendo campo profissional como ligado à existência de um mercado de trabalho, compreendido como oferta e procura de mão de obra; contudo, defino-o como indo além desse último, pois trata da existência de um corpo de profissionais que compartilham um mesmo saber de ofício, concorrem no mesmo tipo de mercado de trabalho, passam a conhecer seus pares e, com o desenvolvimento da profissão, acabam por criar fóruns e espaços institucionais nos quais debatem quais seriam suas atribuições, estabelecem o ensino e as regras para as relações entre si e para com a sociedade. Esses profissionais podem, em um dado momento da constituição do campo, não estar organizados como categoria social, apesar de terem noção da existência de pares, do mercado e das competências necessárias para atuação profissional”. (BRAGA, 2016, p. 12 e 13).

O termo “campo” que Braga utiliza em seu conceito para campo profissional não possui o mesmo significado da noção de campo social proposta por Bourdieu, mas incorpora tal noção de campo em seus aspectos concorrenciais de disputa por posições e bens simbólicos para ampliar o sentido comum de campo profissional, e contemplar as particularidades das relações entre os profissionais e entre esses e a sociedade. É, assim, especialmente frutífero à presente pesquisa por dar atenção ao momento em que se deram as definições dos Currículos Mínimos, que é da constituição histórica desse campo e de quando as relações entre os pares desenhistas industriais buscavam determinar quais as regras deveriam reger a sua prática de mercado e as práticas pedagógicas de formação de futuros pares e concorrentes. É neste momento de institucionalização que acontecem embates entre grupos interessados pela hegemonia das influências, e que buscaram concretizar num habitus suas ideias individuais do fazer e das competências desse novo profissional.

Os conceitos de Bourdieu, os métodos de exploração das fontes e os mecanismos de contextualização das ideias de La Capra introduzidos servirão à análise dos

dados coletados ao longo da pesquisa, já que fornecem um importante arcabouço de referências teóricas à análise de relações sociais, ideias e ações de agentes realizadas ao longo do tempo. Para verificar como certas ideias se tornaram hegemônicas é que as noções selecionadas da teoria bourdiesiana e da História das Ideias auxiliarão entender algumas das questões inicialmente colocadas na pesquisa.

Colocadas as bases metodológicas do trabalho, resta situar como se deu a coleta dos dados utilizados para as análises ao final da pesquisa. Buscou-se dar enfoque a documentos primários para a reconstituição dos acontecimentos relativos ao Currículo Mínimo, e ao papel dos agentes participantes do processo. Esses documentos encontram-se em acervos pessoais dos agentes diretamente relacionados aos acontecimentos relatados adiante, ou doados por estes a pesquisadores interessados.

Entre os acervos, para os acontecimentos relativos ao primeiro Currículo Mínimo de 1969, diversos documentos que abordaram os seminários e eventos do período foram encontrados no acervo da Escola Superior de Desenho Industrial – Esdi, e também alguns de período posterior, entre os anos 1978 e 1985. Além destes, os documentos que explicitamente tratam do processo de publicação do currículo foram fornecidos pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, mediante solicitação por e-mail.

Já para o período de refação do Currículo Mínimo em 1979, encontraram-se importantes documentos na Biblioteca da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo – Fauusp, especificamente no acervo de Lúcio Grinover, ex-diretor da instituição que em sua aposentadoria doou cerca de 400 documentos datados de 1965 a 1985 à biblioteca. Dentre outros diversos assuntos, o Currículo Mínimo de Desenho Industrial destaca-se com uma quantidade relevante de documentos.

Além deste, outros documentos foram doados ao pesquisador pelo Prof. Dr. João Bezerra de Menezes, que esteve envolvido diretamente em parte importante do processo de redação dessa atualização.

Para os acontecimentos após o envio da minuta de resolução contendo o Currículo Mínimo, tirada no 1º Endi em 1979, foram importantes fontes documentais o acervo de Lia Mônica Rossi, doado ao prof. Dr. Marcos da Costa Braga. O acervo do professor, em decorrência de sua pesquisa sobre as associações profissionais de desenho industrial – além de outras orientações e pesquisas de interesse –, contribuiu também com boa parte dos documentos aqui mencionados.

Levantaram-se ao final mais de uma centena de documentos escritos e de imagens, alguns inéditos na historiografia do design até então.

Colhidos os documentos, esses foram organizados em quatro pastas que remetem aos períodos que constituem a narrativa da pesquisa: publicação do Currículo Mínimo de 1969 (uma pasta com 32 documentos); redação do Currículo Mínimo desde meados dos anos 1970 até 1979 no 1º ENDI (duas pastas com um total de 52 documentos); e o período após o envio da minuta ao MEC, publicada apenas em 1987 (uma pasta com 71 documentos).

Além das fontes documentais impressas, foram feitas nove entrevistas que auxiliaram no entendimento do período e dos acontecimentos, algumas das quais puderam ser citadas ao longo da narrativa. As pessoas entrevistadas foram – em ordem de entrevista: João Bezerra de Menezes, Lúcio Grinover, Gilberto Strunk, João Delpino, Eduardo Barroso Neto, Luiz Blank, Valéria London, Rita Maria de Souza Couto e Joaquim Redig. Outras pessoas foram contatadas, porém não foi possível agendar suas entrevistas até a redação do trabalho.

As entrevistas foram em sua maioria presenciais, gravadas, e tiveram seus termos de cessão de direitos oportunamente assinados pelos depoentes.