

2 **Do desenvolvimento da pesquisa**

2.1. **Situando o estudo**

O estudo desenvolvido buscou essencialmente investigar a trajetória e a visão de um grupo de dezessete pedagogos, considerados primordiais, sobre o início do Curso de Pedagogia no Brasil e as mutações por ele sofridas, para analisar as implicações, resistências e avanços na evolução desse curso e sua importância no contexto do campo acadêmico.

Desde a minha licenciatura em pedagogia, cursada em fins dos anos 80 e início dos anos 90, venho consolidando a definição de uma concepção de pedagogo voltada para a reunião mútua e dialética da teoria e da prática educativas pela mesma pessoa, numa dimensão que me identifica com Soëtard (2004) e Houssaye (2004). Em minha trajetória, o desafio de implementação do trabalho pedagógico, sobretudo o escolar, foi uma marca que definiu o meu percurso profissional e intelectual, aproximando-me da prática cotidiana do professor, tanto por ser eu uma professora, como, também, por ter sido uma pedagoga responsável pela mediação do processo de organização e gestão de uma escola de educação infantil e ensino fundamental. Nessa caminhada, as discussões sobre formação dos profissionais da educação firmaram-se como núcleo central das minhas incursões acadêmicas.

Em minha pesquisa de mestrado, que investigou a visão de professores formadores de professores das séries iniciais do ensino fundamental a respeito da pesquisa na prática e na própria formação do futuro professor, realçava-se o interesse pela formação docente. Na condição de pedagoga escolar, responsável pela função supervisora do trabalho pedagógico de uma escola, não conseguia deixar de me incomodar com os limites dessa formação, que, em boa parte dos casos, não têm possibilitado os saberes necessários para que o professor tenha uma atuação segura em sala de aula e, perversamente, afasta a pesquisa acadêmica da prática profissional (Tardif; Zourhlal, 2005).

Vi-me, então, bastante envolvida com o desafio da formação em serviço de professores, encontrando na interface ensino-pesquisa a possibilidade de consideração da pesquisa como um componente a mais na formação e atuação do professor. Motivada pela idéia do professor que se educa também na e pela prática associada à possibilidade da pesquisa, como um dos instrumentos de reflexão e crítica no exercício de sua ação, passei a considerar o estímulo à atitude investigativa sobre a realidade escolar como um dos recursos para o professor constituir-se profissionalmente e construir sua identidade pela experiência profissional.

Embora o cotidiano da prática pedagógica mobilizasse o meu interesse de pesquisa, optei por investigar o desafio da concepção de professor que ensina e pesquisa no contexto do seu curso de formação inicial, detendo-me na formação oferecida no Curso Normal, tanto no de nível médio como no de nível superior. Tal opção só fez aproximar-me ainda mais da complexa discussão sobre a formação dos profissionais da educação (Cruz, 2002).

Com os olhos fitos na trajetória que venho construindo ao longo de quatorze anos de exercício profissional, percebo que o desejo por compreender os dilemas que marcam a prática pedagógica por mim protagonizada representa a força motriz da continuidade de minha formação acadêmica. Atuando como pedagoga, tanto no contexto da esfera escolar, quanto no de secretarias de educação, e, agora também, como professora formadora de pedagogos, vejo-me bastante absorta nas tensões que marcam a constituição desse profissional da educação. Tensões expressas em questionamentos diversos, que apontam para diferentes frentes de estudos: Quem é o pedagogo? Para que serve o pedagogo? A sua atuação representa algo imprescindível? Como deve ser a sua formação? Quais as bases de sua atuação? O saber que advém da pedagogia é um saber legitimado academicamente? Questões emergentes, não tanto pela formação que tive e pela atuação que desenvolvo, mas, principalmente, pelos embates sofridos pelo curso e que repercutem de algum modo no processo de formação e de atuação do pedagogo.

Tais questionamentos em torno da pedagogia estão na base de definição da questão/problema que suscitou a pesquisa em relato. Como pano de fundo da

delimitação do objeto, além da minha própria história, duas frentes de estudos mobilizaram meu interesse, aguçando minhas inquietações: os estudos sobre a pedagogia como produtora de saber e os estudos sobre a história do Curso de Pedagogia no Brasil.

Os estudos sobre a pedagogia como produtora de saber evidenciam a perspectiva inconclusa do debate epistemológico. A dificuldade em nomear o tipo de saber que constitui a pedagogia contribui para fazer consolidar no “senso comum pedagógico” a idéia de que falta saber próprio à pedagogia. Essa perspectiva interferiu, ao longo do tempo, na própria concepção e estruturação do curso de formação de pedagogos. Os estudos da história do curso¹, em especial o de Brzezinski (1996) e o de Bissolli da Silva (1999), chamam atenção para o problema identitário da pedagogia, imersa em um curso perpassado de ambigüidades e contradições. Na literatura é crescente a discussão em torno do Curso de Pedagogia, em especial por conta do processo de definição de suas atuais diretrizes curriculares², acentuando, ainda mais, o tom das idéias difusas que cercam as proposições a respeito do curso. No contexto dessa discussão é possível apreender, em síntese, os seguintes aspectos:

- há tensões do ponto de vista conceitual, prático e formador, no tocante à pedagogia e ao pedagogo;

- essas tensões contribuem para engendrar um quadro de problematização da identidade do Curso de Pedagogia;

- a busca de elucidação do problema identitário tem se dado pelo confronto de lógicas diferentes, tais como a que propõe a docência como base em contraposição ao próprio trabalho pedagógico como base de formação, podendo acarretar uma possível descaracterização do trabalho do pedagogo, que ficaria subsumido no trabalho do professor;

- há divergências sobre a cientificidade ou não da pedagogia, ou mesmo

¹ O terceiro capítulo deste trabalho apresenta uma visão panorâmica dos marcos legais do Curso de Pedagogia no Brasil, reconstituindo a sua história.

² As diretrizes curriculares para o Curso de Pedagogia foram instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº. 1 de 10 de abril de 2006, identificadas nos Pareceres CNE/CP nº. 5/2005 e nº. 3/2006.

sobre a legitimidade ou não dos saberes por ela produzidos;

- a complexidade e indefinições que cercam o domínio da pedagogia se refletem na concepção do curso e pensar como deve ser o Curso de Pedagogia requer pensar necessariamente o que é pedagogia e quem é o pedagogo.

Ora, se dos pontos de vista teórico e histórico, a pedagogia, respectivamente, enquanto domínio de conhecimento e enquanto curso, mostra-se vulnerável, frágil e carente de consistência, como situá-la no campo acadêmico? Explicando melhor, como a pedagogia é percebida, vista, entendida em um dos campos de sua produção? Seria ela algo dispensável? Ou seria detentora de uma posição relativamente autônoma no espaço social estruturado de produção, consumo e classificação de conhecimento (Bourdieu, 2004b)? Estas interrogações ainda não constituem a questão central do estudo desenvolvido, mas as instigações que provocam, sem dúvida, contribuíram para a formulação daquele que seria o norte do trabalho empreendido.

Diante desse cenário, composto de claros e escuros, uma questão, então, se colocou como emblemática para o estudo proposto: **como se posicionam acerca do Curso de Pedagogia no Brasil aqueles pedagogos que foram testemunhas dos tempos iniciais de implantação desse curso como seus primeiros destinatários, isto é, seus alunos, vivendo esse período?** Além disso, vivendo, desde então, como “profissionais dessa área”, dedicando-se a ela com empenho e com expressiva produção acadêmica, no exercício da ocupação de pedagogo, em seus diferentes aspectos e funções, com grande lucidez e senso crítico, sempre sensíveis e alertas para os seus problemas, que hoje me preocupam (e me ocupam neste estudo), mas que há muito vêm sendo objeto de sua preocupação. Ou seja, como o Curso de Pedagogia é assumido por agentes que o viveram no início ou bem próximo dele, nas décadas de 40, 50 e 60, e que, pela trajetória percorrida, acabaram por ocupar posições que envolvem poder decisório e, portanto, também, simbólico, interferindo no processo de consolidação do Curso de Pedagogia e da posição por ele ocupada no âmbito acadêmico.

A formulação desta questão tem apoio teórico na análise de Bourdieu (1996a), para quem os campos se constituem por meio das investidas de agentes

particularmente importantes que estabelecem novos conteúdos e novas relações de poder. Para Bourdieu (Nogueira e Nogueira, 2004, p.53), os agentes agem, de um modo geral, orientados por um *habitus*³, isto é, por uma estrutura incorporada que fornece regras práticas para as suas ações no interior de uma posição social específica. Essa estrutura incorporada é fortemente influenciada pelo poder simbólico, um poder velado, mas que se define numa relação determinada, engendrando um sistema e a própria estrutura do campo em que se produz e se reproduz determinada crença. Nesse sentido, um sistema simbólico pode ser produzido e concomitantemente apropriado por um determinado grupo de agentes, forçando a consolidação de um campo.

Bourdieu (2004b) passou a denominar de *campos* os espaços sociais estruturados de forma relativamente autônoma uns em relação aos outros. Constituem-se como estruturas de relações objetivas que explicam de forma concreta as interações estabelecidas. Nessa perspectiva, se existe um campo definido é porque os agentes que constituem esse campo se acham objetivamente situados pela sua relação de pertença ao próprio campo, em relação aos outros membros e aos seus produtos.

A definição de um campo decorre de uma lógica própria de funcionamento que estrutura as diversas interações que nele ocorrem e aponta, de algum modo, objetivos a serem alcançados pelos agentes que o integram. A estrutura de um campo ocorre a partir de acúmulo de capitais social, cultural e econômico, que determinam a posição ocupada por um agente específico. Nessa lógica, quanto maior o capital acumulado, maior a posição ocupada pelo agente em um determinado campo. Os campos representam, portanto, correlações de poder, forças, lutas e conflitos. As lutas travadas no interior de um campo intelectual, por exemplo, têm o poder simbólico como um jogo. O que está em disputa é o poder sobre um uso particular de uma categoria específica de sinais e sobre a visão e o sentido do mundo natural e social.

Com efeito, boa parte do empreendimento inicial desta pesquisa,

³ *Habitus* é concebido como “um conjunto sistemático de princípios simples e parcialmente substituíveis, a partir dos quais podem ser inventadas uma infinidade de soluções que não se deduzem diretamente de suas condições de produção” (Bourdieu, 1981 apud A. Accardo e P. Corcuff, 1986, p.26).

especificamente no que tange à formulação da questão de base para o desenvolvimento da investigação, foi motivada pela convicção expressa por Bourdieu (1996b) de que a apreensão da lógica de um determinado campo requer que submerjamos a um aspecto de sua realidade empírica, historicamente situada e datada. Uma análise da pedagogia como a que proponho, focada na visão de pedagogos primordiais sobre o Curso de Pedagogia no Brasil, pode favorecer a identificação e compreensão de aspectos constitutivos e consolidadores da pedagogia.

Sob esta perspectiva, meu interesse de pesquisa se voltou para pedagogos primordiais que cursaram pedagogia no período compreendido entre os anos de 1939, quando o curso foi criado, e 1969, quando foi homologado o parecer CFE nº. 252, pós-reforma universitária de 1968, imprimindo mudanças na composição curricular do curso. Embora em 1962 o curso tenha sido objeto do parecer CFE nº. 251, optei por trabalhar com um espectro de anos maior, tanto para favorecer a exequibilidade do estudo, no sentido de localização dos interlocutores, quanto pela importância histórica que tais datas representam. Meu foco se voltou para pessoas que não só graduaram-se em pedagogia nesse período, como também atuaram e/ou atuam como professores desse curso e acumulam expressivo capital científico.

A opção por delimitar a abordagem sobre o Curso de Pedagogia, apesar de a pedagogia ser bem mais abrangente, abarcando os conhecimentos que a envolvem, os diferentes espaços formativos que consideram, mas não se esgotam no curso, e a diversidade de frentes de atuação, se justifica a partir do seguinte pressuposto: espera-se que o Curso de Pedagogia, enquanto instância formadora, corporifique, de algum modo, a “matéria” pedagogia. Ou seja, espera-se que o curso contemple, ainda que não por completo, a multiplicidade de conhecimento que lhe diz respeito, as possibilidades de atuação pedagógica no contexto escolar e, também, em outros contextos sócio-educativos, atentando para os desafios da realidade, em especial no tocante à complexidade dos processos educacionais.

Enfim, a base central do estudo reside nas informações colhidas com esse grupo, fazendo com que a minha aposta se apóie essencialmente nas concepções, percepções, opiniões, idéias e visões desses sujeitos. A relevância deste estudo

encontra-se na procura de mapear e interpretar como primordiais pedagogos vêm o Curso de Pedagogia, ajudando, a partir da interface memória e história, a esboçar um quadro demonstrativo dos aspectos característicos dos primórdios do Curso de Pedagogia entre nós e das mutações por ele sofridas. Nessa perspectiva, a visão levantada pode fornecer pistas importantes acerca de possíveis caminhos para o pedagogo da atualidade.

2.2. Sobre os caminhos metodológicos

No decorrer de uma pesquisa, em decorrência das especificidades do objeto, das indeterminações do percurso e das determinações do contexto histórico, é comum defrontar-se com questões e/ou obstáculos não esperados, suscitando, por vezes, uma redefinição da rota estabelecida. Por mais definido que seja o caminho, sempre existirá uma distância entre o percurso proposto e o percorrido. Nesse sentido, entendo que o trajeto investigativo deve ser ele mesmo objeto de análise crítica desde o início da pesquisa e durante todo o seu desenrolar. No dizer de Combessie:

Não se pode isolar os métodos, abstraí-los, nem dos caminhos abertos pelos “interesses” do pesquisador (questões, valores, ideologias ou teorias que orientam seus objetivos) nem tampouco das características da informação acessível. (Combessie, 2004, p.16)

Wright Mills (1965), no apêndice de sua obra *A imaginação sociológica*, escrevendo sobre o artesanato intelectual, considera que falar sobre como o cientista social realiza o seu trabalho pode ser bastante revelador do senso prático do método e da teoria. Uma idéia central que perpassa o pensamento desse autor ao longo do texto é a de que a história de vida não se separa da história de pesquisa. Há estreita relação entre o estilo de vida e as atividades investigativas do pesquisador e é importante para ele aprender a usar a experiência cotidiana no seu trabalho continuamente. A experiência, nesse caso, é assumida como constituidora do artesão intelectual. Um bom artesão é seu próprio metodologista, evitando

qualquer forma de procedimento rígido e buscando, acima de tudo, desenvolver e usar a sua imaginação e manter-se bastante consciente acerca do processo empreendido.

A autoconsciência do pesquisador proposta por Wright Mills encontra-se com a perspectiva de Bertaux (1985), para quem a imaginação teórico-metodológica não deve sucumbir ante a burocratização da ciência. Encarar o método como algo concreto da pesquisa, por meio do qual será possível a construção de um conhecimento, é defendido por Gatti (2002), assentada na perspectiva de que:

Os métodos nascem do embate de idéias, perspectivas, teorias, com a prática. Eles não são somente um conjunto de passos que ditam um caminho. São também um conjunto de crenças, valores e atitudes. Há que se considerar o aspecto interiorizado do método, seu lado intersubjetivo, e, até em parte, personalizado pelas mediações do investigador. Ou seja, os métodos, para além da lógica, são vivências do próprio pesquisador com o que é pesquisado. Não são externos, independentes de quem lhe dá existência no ato de praticá-lo. (Gatti, 2002, p. 54-55)

Assim, o processo embrionário da pesquisa (Bourdieu, 2004b), na sua grande confusão, com todas as hesitações, embaraços e renúncias comuns, paradoxalmente, aquietou-me e inquietou-me no tocante à construção do objeto, no sentido de desconfiar do ajuste perfeito entre o proposto e o realizado.

Exercer a arte de tecer intelectualmente o problema de pesquisa, potencializando minha imaginação metodológica de modo a não resvalar em decisões precipitadas, que redundariam provavelmente no prejuízo da problematização e reflexão e, conseqüentemente, iriam me levar a incorrer em equívocos teórico-metodológicos, representou um significativo esforço pessoal. Diante da necessidade de descrever a rota, seu percurso, seu guia... inspirei-me em Passeron (1991), compondo o *mapa*, atenta ao caráter provisório do ponto de chegada nele traçado, e, portanto, disposta a assumir o desafio de enfrentar um *observatório* que expressa o movimento desse mesmo traçado.

Nessa direção, descrevo brevemente, a seguir, um pouco da “história natural da pesquisa” (Erickson, 1989), relatando as opções que definiram o caminho

proposto e o que consegui realizar.

Buscando pôr em evidência a posição de pedagogos primordiais a respeito do Curso de Pedagogia no Brasil, foram definidos dois objetivos para o estudo:

I – Levantar, junto ao grupo de pedagogos investigados, aspectos característicos do início do Curso de Pedagogia no Brasil e das mutações por ele sofridas, para analisar as implicações, resistências e avanços na evolução desse curso e sua importância no contexto do campo acadêmico.

II – Procurar obter junto ao grupo de pedagogos investigados qual a sua posição acerca da pedagogia enquanto domínio de conhecimento e enquanto curso, para mapear e interpretar a posição da pedagogia no contexto do campo acadêmico.

A questão norteadora do estudo proposto remeteu-me a uma indagação, assim formulada por Bourdieu:

Como obter uma amostra num campo? Se, num estudo do campo da magistratura, não se considerar o presidente do Supremo Tribunal da Justiça ou se, num estudo sobre o campo intelectual em França em 1950, não se considerar Jean-Paul Sartre, o campo fica destruído, porque estas personagens marcam, só por si, uma posição. (Bourdieu, 2004b, p. 40)

Desta forma, no tocante à escolha dos sujeitos participantes, o objeto do estudo apontava para uma definição intencional e proposital, com critérios e perfis predefinidos, no sentido de assegurar, tanto quanto possível, a composição de um grupo representativo dos primórdios do curso no Brasil. O procedimento de partida do estudo consistiu, então, em localizar pessoas-chave, cujas trajetórias de formação e de atuação correspondessem aos pedagogos almejados. Tratou-se de uma estratégia essencialmente voltada para a identificação de um conjunto de pedagogos considerados primordiais, que viveram e contribuíram, de algum modo, no processo de consolidação da pedagogia no Brasil. Encontrar esses interlocutores, dispostos a contribuir com suas idéias, opiniões, lembranças, relatos, visões e concepções para o estudo da questão básica proposta representou o elemento deflagrador da materialização desta pesquisa.

Um ponto-chave no processo de composição do grupo participante deste estudo residiu na própria conceituação do que denomino de pedagogos primordiais, no sentido amplo de terem tomado parte no período inicial do curso, mas também de se manterem atuantes e influentes desde então. Como já sinalizado, meu interesse de pesquisa se voltou para pessoas que cursaram pedagogia nas décadas de 40, 50 e 60, vivendo o curso seja na sua gênese, seja nas fases em que os primeiros marcos legais imprimiram mudanças na sua estrutura. Mas, não só isto, voltou-se, também, fundamentalmente, para pedagogos que ocupam posições dominantes no campo acadêmico porque detêm razoável capital científico. Para Bourdieu (1983), o capital científico é um tipo de capital simbólico, obtido por meio do reconhecimento concedido pelos pares, no interior do campo a que se relaciona.

A combinação dessas duas condições, viver o curso nos seus primórdios e consolidar-se na área como formador e pesquisador, constituiu a coordenada principal para definir o grupo de participantes do estudo. O exercício do ofício de pedagogo também representou um requisito importante para a escolha dos sujeitos, sem, contudo, ser uma condição determinante. Isto é, busquei, exclusivamente, pedagogos egressos do curso no período delimitado (décadas de 40, 50 e 60) e que registram atuação como formador e pesquisador, e, preferencialmente, pedagogos que também tenham exercido em algum momento da sua trajetória as possíveis funções de atuação previstas pelo curso.

Tal opção se sustentou na hipótese de que os agentes que imprimem as leis gerais do campo (Bonnewitz, 2003, p.60), determinando sua estruturação, seus objetos, suas estratégias e suas regras, são aqueles que provavelmente galgaram uma posição de destaque na sua estrutura, construída ao longo do tempo. Nesse sentido, mesmo reconhecendo que na atualidade existem novos agentes dominantes, que, de acordo com o capital acumulado e a posição ocupada, definem novas estruturas, as possibilidades constitutivas do campo decorrem, provavelmente, do desenvolvimento procedido ao longo de seu tempo histórico.

A pedagogia, dada a sua própria constituição teórica, marcada pela contribuição de diferentes tradições disciplinares (filosófica, histórica, psicológica, sociológica, entre outras), conta com um significativo grupo de

professores formadores e pesquisadores pós-graduados em educação no Brasil e no exterior, que não se graduaram em pedagogia. No contexto desse grupo, situam-se agentes com razoável acúmulo de capital científico e elevada posição na estrutura do campo acadêmico, inclusive tomando a própria pedagogia como objeto de suas investigações. Todavia, nunca é demais esclarecer que a direção estabelecida reside no Curso de Pedagogia na visão de quem o fez, levando-me a desconsiderar aqueles que não foram egressos do curso no tempo delimitado.

Cumprir assinalar que o processo de seleção dos sujeitos participantes do estudo representou um complexo desafio à pesquisa. Que tipo de critério poderia ser mais adequado? Considerar exclusivamente os mais antigos? Trabalhar com representantes de todas as regiões do Brasil? Eleger aqueles que, além de serem os mais antigos, reúnem expressiva publicação no currículo da Plataforma Lattes, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)? Fixar nos pedagogos primordiais cujos trabalhos de pesquisa abordam diretamente a pedagogia?

Ainda sem saber como proceder, iniciei uma exaustiva incursão pela Plataforma Lattes do CNPq, levantando possíveis nomes. Mas boa parte do grupo que desejava alcançar não possui currículo nessa base de dados, pelo fato de já se encontrar aposentado e, portanto, sem precisar cumprir as exigências que a cultura acadêmica solicita. Assim, o critério de escolha dos sujeitos por meio da Plataforma Lattes foi evitado. Uma outra possibilidade se manifestou durante o processo de revisão de literatura. Esta se mostrou particularmente sugestiva, visto que nomes foram aparecendo ligados à produção de conhecimentos sobre questões gerais e específicas dos processos educacionais, sobretudo aqueles ligados à história e formação dos profissionais da educação. Entretanto, como a revisão de literatura se deu por meio de um levantamento não extensivo, muitos nomes que povoavam a minha mente e as dos meus interlocutores mais próximos não apareciam, evidenciando que a estratégia não se mostrava consistente. Assim, apesar desses caminhos apresentarem algumas possibilidades, seus limites eram bem maiores, fazendo com que nenhum deles parecesse suficientemente adequado para se chegar ao ponto almejado.

Diante do impasse, assumi a estratégia de submeter a proposta de estudo a

uma pedagoga com larga experiência de pesquisa e reconhecida posição no contexto acadêmico, visando obter indicações de possíveis nomes a serem contactados. Considerei esta pedagoga como informante privilegiada da pesquisa, cuja colaboração foi muito importante para que o trabalho fosse levado a efeito. Com o seu desenrolar, outros professores e pesquisadores, de igual modo influentes, passaram a atuar como colaboradores, sugerindo e facilitando os contatos.

A partir daí, ficou estabelecido que o grupo fosse composto por sujeitos indicados por pessoas que conhecem profundamente a área, como também pelas sugestões dos próprios sujeitos da pesquisa. À medida que o trabalho de interlocução com os pedagogos escolhidos se iniciasse, eles próprios seriam convidados a indicar outros pares para participar do estudo, devendo merecer especial atenção os nomes mais repetidos nas indicações.

Estava convencida de que a escolha dos pedagogos considerados primordiais representava o ponto fundamental deste trabalho investigativo, visto que da participação de cada um deles dependeria seu desenrolar. Por meio dos depoimentos colhidos é que iria discutir o Curso de Pedagogia no Brasil com base na visão expressa nas lembranças e testemunhos daqueles que viveram e colaboraram na construção de sua história, protagonizando os tempos iniciais desse curso como os seus primeiros destinatários e dedicando-se a ele como formador, pesquisador e, também, no exercício do ofício de pedagogo, em seus diferentes aspectos e funções.

Uma vez localizadas essas pessoas-chave, a abordagem metodológica mais apropriada pareceu-me ser a análise de depoimentos, a serem colhidos através da realização de entrevistas semi-estruturadas. Busquei, então, obter, mediante o desenvolvimento dessas entrevistas, informações sobre os primórdios do Curso de Pedagogia no Brasil, a formação nele recebida, as influências sentidas, as mutações por ele sofridas ao longo do tempo e, também, como os entrevistados percebem a pedagogia e o seu domínio de conhecimento, formação, atuação e intervenção social.

Considero, aqui, importante esclarecer que a opção pela análise de

depoimentos, obtidos por meio de entrevistas semi-estruturadas, não se insere no âmbito do trabalho metodológico da história oral. Segundo Queiroz (1988, p.20), é história oral quando um narrador relata acontecimentos que dizem respeito à sua existência, buscando reconstruir o que vivenciou e a experiência que adquiriu. Ainda que os depoimentos conseguidos para este estudo tenham se elaborado através de relatos, que resultaram, também, da reconstrução da memória dos sujeitos participantes, o esforço metodológico empreendido teve por foco as entrevistas por mim dirigidas.

Para Kenski (1997), o conceito de memória apresenta vários sentidos (mitológico, orgânico, emocional, social, cultural, ficcional, tecnológico e até virtual), constituindo-se em um recurso importante para a elaboração da narrativa. É certo que a memória é um fenômeno construído individual e socialmente, sendo requerida quando o que está em análise são questões do passado (Demartini, 2005), fundamentando a narrativa e, portanto, perpassando as falas dos “meus” entrevistados. Foi, essencialmente, nesse sentido que ela (a memória) se fez presente nas entrevistas realizadas, e não como meio de abordagem da história oral de cada um deles.

Ao iniciar as entrevistas e também após as primeiras interpretações dos dados, outras fontes de informação foram consideradas. Ainda que complementares, elas se tornaram fundamentais para a realização deste trabalho. Dentre elas, se situa a análise documental. Tal procedimento se desdobrou em várias frentes de investimento, de acordo com as exigências descritivas, argumentativas e interpretativas do estudo.

Uma das frentes diz respeito à legislação produzida ao longo da história do Curso de Pedagogia. No processo de revisão bibliográfica, no tocante aos aspectos históricos, dois trabalhos foram de grande importância: os trabalhos de Brzezinski (1996) e de Bissolli da Silva (1999). Neles encontrei várias referências legislativas, que busquei examinar de perto. Tal tarefa foi aprimorada a partir de indicações e mesmo do fornecimento de material por um dos entrevistados, que viveu esse processo bem de perto.

Outra frente de investimento tem relação com a trajetória de cada

entrevistado. Para realizar a entrevista, precisava além de um roteiro com questões semi-estruturadas, comum a todos, reunir informações gerais sobre cada um deles e conhecer a sua produção acadêmica, para alimentar o nosso debate. Em grande parte dos casos, a análise do currículo Lattes representou uma boa alternativa, indicando os artigos e livros de cada um a serem examinados. No caso daqueles que não possuem currículo na Plataforma Lattes, considere suas obras mais conhecidas.

Ao assumir a entrevista como estratégia preferencial de recolhimento das informações, o estudo abordou questões situadas no campo das idéias, dos significados e das representações, próprios da pesquisa qualitativa. Segundo Lüdke e André (1986), entrevistas do tipo não totalmente estruturadas, em que a ordem rígida das questões não é o fator primordial, mas sim a relação de interação que se cria entre entrevistador e entrevistado, possibilitando que este discorra sobre o tema proposto a partir das experiências, dos conhecimentos e das informações que possui, representam um dos instrumentos básicos para a coleta de dados em pesquisa qualitativa. As autoras defendem ainda que as entrevistas facilitam a captação imediata da informação desejada, favorecendo, pela relação dialógica que ensejam, correções, esclarecimentos e aprofundamentos necessários. Nesse sentido, entendi que, para dar cumprimento aos objetivos propostos na investigação, a realização de entrevistas semi-estruturadas colocava-se como uma estratégia fundamental.

Para a preparação e realização das entrevistas procurei valer-me das experiências reunidas como integrante do GEProf – Grupo de Estudos sobre a Profissão Docente, coordenado pela professora Menga Lüdke – PUC-Rio. Desde 2000, quando ingressei no programa de mestrado em educação, venho participando das atividades desse grupo e trabalhando com entrevistas, além de outros procedimentos metodológicos.

Busquei, também, em Bourdieu (2000), fundamentação para tentar abarcar as várias dimensões que um processo de entrevista apresenta, tais como a necessidade de uma escuta ativa e metódica, a atenção à singularidade do depoimento, afastando, tanto quanto possível, a indiferença perante a ilusão do já visto e a definição de estratégias para evitar distorções dos testemunhos.

Procurei considerar os entrevistados como sujeitos e não como meros informantes, revestindo a pesquisa de um caráter participativo. A interpretação ocupou posição relevante no decorrer da investigação. Busquei trabalhá-la tanto do ponto de vista dos sujeitos, a respeito do processo e das concepções por eles narrados, quanto do meu ponto de vista, enquanto pesquisadora, no que concerne às visões e concepções levantadas e da interpretação que os envolvidos fazem delas (Geertz, 1989).

Ao empreender uma pesquisa qualitativa, trabalhando, especialmente, com entrevistas, atentei para o que diz Thiollent (1986), assumindo-me, também, como sujeito da pesquisa, assim como são os pesquisados. Dessa forma, tentei exercer, a partir do que situa Luna (1999), o papel de intérprete da realidade pesquisada, segundo os instrumentos que possuo e com base no que venho agregando teórico-epistemologicamente à minha formação e atuação.

Em linhas gerais, o estudo se desenvolveu a partir de cinco etapas básicas:

I – Uma etapa inicial da pesquisa, em prosseguimento à fase exploratória (Minayo, 1994), que se ateve ao processo de definição do objeto, seus pressupostos, teorias pertinentes, metodologia apropriada e questões operacionais. Em continuidade, investi ainda mais no estudo de questões ligadas ao tema, visando ao aprofundamento teórico. Embora mais dominante nessa etapa, a leitura e análise de textos relacionados ao estudo acompanharam todas as demais etapas do trabalho.

II – Numa segunda etapa, procurei cuidar de forma mais direta das decisões relativas aos entrevistados. Foi o momento de localizar os pedagogos a serem entrevistados, estabelecer contatos e viabilizar a realização das entrevistas. Nesta etapa, ainda, couberam as decisões relativas ao grupo de participantes do estudo. Procurei, também, aperfeiçoar a elaboração preliminar do roteiro que orientou as entrevistas e do exame cuidadoso dos objetivos da pesquisa, buscando organizar itens que facilitassem o levantamento das informações necessárias.

III – A terceira etapa foi dedicada à realização das entrevistas, quando procurei dar cumprimento ao proposto na etapa anterior. Todas as etapas foram fundamentais para a exequibilidade da pesquisa. Esta, no entanto, exigiu grande

atenção, pois dela dependia a coleta sistemática de informações exigidas pela delimitação do foco, já que, de antemão, sabia que não seria possível explorar todos os ângulos do fenômeno estudado.

IV – Na quarta etapa atentei predominantemente para a interpretação dos dados. A interpretação representa um aspecto importante, que acompanha todo o estudo investigativo. À medida que realizava as entrevistas, o cuidado com as anotações no caderno de campo e depois com a transcrição das mesmas foi fundamental para a percepção de elementos de análise. Nesta etapa, no entanto, parti para uma análise mais detida e profunda dos dados construídos, antevendo, definindo e aperfeiçoando eixos analíticos.

V – Na quinta e última parte, cuidei do relato da pesquisa, quando a escrita ocupou posição central.

2.2.1. Sobre os sujeitos da pesquisa

Para tentar mapear e interpretar como primordiais pedagogos vêm o Curso de Pedagogia que fizeram, bem como as posições que defendem a respeito da pedagogia e do curso, entrevistei dezessete pedagogos reconhecidos como profissionais influentes, qualificados na área e ocupantes de posições estratégicas dentro do campo acadêmico, a partir de sua própria formação nos tempos iniciais do curso. A trajetória de cada um evidencia sólida contribuição para o pensamento e a prática educacional entre nós, condição importante para a composição do grupo de sujeitos participantes deste estudo.

Ao selecionar o grupo, compondo uma amostra intencional, priorizei, como já sinalizado, interlocutores que cursaram pedagogia nas décadas de 40, 50 e 60, atuaram e ou atuam como formadores de pedagogos e desenvolveram uma trajetória de atuação como pedagogo, formador e pesquisador, que lhes confere uma posição de destaque na área.

Ao longo do trabalho empírico, foram contactados 21 pedagogos, conforme

o critério de composição do grupo. Deste grupo, apenas quatro não puderam participar do estudo, apesar do interesse manifestado. A impossibilidade de participação se deu, sobretudo, por dificuldades de datas. Em dois casos, a entrevista chegou a ser marcada e remarcada, não se efetivando devido à distância geográfica (Recife/PE e Curitiba/PR), e, principalmente, em decorrência dos seus muitos compromissos acadêmicos, incluindo viagens para fora do Brasil.

Como alcançar o número de entrevistados, de modo a formar um grupo de participantes que assegurasse o tratamento da questão deflagrada deste estudo, foi uma das muitas questões inquietantes do trabalho. Considero, aqui, importante esclarecer que o número de entrevistados foi delimitado no decorrer do processo de trabalho de campo, mais pela gama de informações obtidas e o receio de não conseguir operar satisfatoriamente com todas elas. Foi difícil identificar o momento em que os relatos começaram a se repetir, sinalizando a saturação de que fala Bertaux (1980). Os depoimentos colhidos são singulares, mesmo convergindo em vários aspectos. Conversar, ouvir, beneficiar-se com as lembranças, memórias, trajetórias e posições de cada entrevistado representou uma oportunidade ímpar na minha formação. Se o trabalho de pesquisa se restringisse às entrevistas, o que não é pouca coisa, continuaria contactando tantos quantos pedagogos considerados primordiais fossem possíveis e aprendendo, também, com sua fala, visto que continuamente aprendo com seus escritos.

Todavia, durante o percurso, senti o peso da responsabilidade de trabalhar com as entrevistas, operando com os dados obtidos, principalmente porque o conjunto que se construía não era pequeno, evidenciando, sim, recorrências de informações e posições e, assim, indicando que era preciso parar. Parar pelas recorrências alcançadas, mas, também, pelo risco de não conseguir explorar, como merece, a colaboração dispensada por cada entrevistado a este estudo.

Quem são os pedagogos que aceitaram ser sujeitos da pesquisa?⁴ O grupo dos dezessete entrevistados é formado por quatorze mulheres e três homens. Nove entrevistados cursaram pedagogia na década de 60, seis na década de 50, um na

⁴ Ver os anexos 1 e 2:

Anexo 1 - Quadro demonstrativo dos sujeitos da pesquisa.

Anexo 2 - Descrição da trajetória de formação e de atuação de cada entrevistado.

década de 40 e um, na década de 30⁵.

Nove entrevistados são egressos de cursos oferecidos por instituições públicas e oito de instituições privadas. Do conjunto de instituições públicas, quatro fizeram o Curso de Pedagogia na Universidade de São Paulo (USP), dois na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro (FFCL – Rio Claro/SP), um na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Marília (FFCL – Marília/SP), um na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Maranhão (FFCL – Maranhão/MA) e um na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Do conjunto de instituições privadas, dois fizeram o Curso de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), dois na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), um na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas), um na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Goiás (FFCL – Goiás/GO), um na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Lins (FFCL – Lins/SP) e um na Universidade Sagrado Coração de Jesus, em Bauru (USCJ – Bauru/SP).

Quanto à localização, atualmente onze deles residem no estado de São Paulo, sendo sete na capital e quatro em diferentes cidades do interior paulista; cinco no estado do Rio de Janeiro, concentrando-se na capital, e um no estado de Goiás, também na capital. Do grupo de São Paulo, boa parte, ao longo de sua trajetória, saiu do interior para se fixar na capital e um chegou, ainda criança, do Rio de Janeiro. Do grupo do Rio, dois são provenientes de São Luiz do Maranhão, um de São Paulo e dois do próprio estado. O participante de Goiás passou por diferentes cidades, estudando e trabalhando, mas fez das cidades de Goiânia/GO e Brasília/DF as suas principais referências.

No que se refere à formação que precedeu o Curso de Pedagogia, apenas dois não passaram pela Escola Normal. Da Escola Normal, seis deles alcançaram a “cadeira prêmio”, ingressando de imediato como professor primário efetivo do

⁵ Uma indicação para a década de 30 refere-se a um egresso do curso de História e Geografia da FFCL da USP (1937-1940). O Curso de Pedagogia, enquanto graduação, não se encontra na sua trajetória, o que me levou a fazer um desvio na composição do grupo de participantes da pesquisa. Todavia, seu percurso o colocou na condição de quem viveu, de fato, os primórdios da pedagogia no Brasil, visto que integrava o corpo docente da FFCL da USP, quando o curso se colocou ali. Por esta razão, entendi que seu depoimento não poderia deixar de compor o quadro pretendido com o estudo.

sistema de ensino do seu estado. Apenas três fizeram um curso de aperfeiçoamento, complementar ao Curso Normal, antes de ingressar no Curso de Pedagogia.

Durante o Curso de Pedagogia, quatro professores primários efetivos do estado de São Paulo conseguiram ficar “comissionados” junto à FFCL onde estudavam, para dedicar-se ao curso, uma espécie de bolsa do governo estadual para favorecer a formação de professores.

Boa parte do grupo reúne experiência como professor primário e/ou secundário. Doze atuaram como professores do primário e dez como professores do secundário na Escola Normal. No que se refere à atuação como professores do Curso de Pedagogia, todos trabalharam como formadores de pedagogos, oito deles iniciando essa experiência tão logo concluído o Curso de Pedagogia e um, em especial, começando no início da década de 40, quando o curso foi introduzido entre nós, através do Decreto-Lei nº. 1.190 de 4 de abril de 1939.

Quase todos os entrevistados (treze) exerceram em algum momento da sua trajetória funções referentes ao ofício de pedagogo: inspetor de ensino no âmbito da esfera federal; técnico de planejamento atuando em Secretaria Estadual de Educação; curricularista no contexto dos sistemas estadual e federal de educação; diretor ou coordenador pedagógico ou orientador educacional de escola.

Do grupo dos dezessete, dez entrevistados atuaram no âmbito de Secretaria Estadual de Educação, Conselho Estadual de Educação, Ministério da Educação ou órgãos a ele vinculados. Nesse contexto, boa parte do grupo, além de atuar como formador de pedagogos e de professores primários, e de se constituir como referência de pesquisa na área, pôde exercer a prática pedagoga por meio da gestão, que também foi experimentada no contexto universitário, visto que dez deles exerceram (e alguns ainda exercem) as funções de reitor, pró-reitor, chefe de departamento, coordenador de pós-graduação, coordenador do Curso de Pedagogia, dentre outras atividades de direção acadêmica.

Todos os entrevistados fizeram algum tipo de curso de especialização no Brasil e/ou no exterior. Onze passaram pelo mestrado em educação, quatorze pelo doutorado e sete pelo pós-doutorado, sendo que alguns fizeram mais de um

programa de pós-doutorado. Boa parte desses programas de estudo foi desenvolvida no exterior, visto que sua realização antecedeu a instalação e ampliação da pós-graduação em educação no Brasil. Alguns dos entrevistados, que não registram o título de mestre e o de doutor, alcançaram direto a condição de livre-docente, pelo mérito de sua produção em uma época em que a pós-graduação não apresentava a estrutura que tem hoje.

O quadro (anexo 1) permite, com os devidos limites, um mapeamento da trajetória de cada entrevistado e a abrangência da amostra construída. Com esta descrição quero salientar que os entrevistados constituem um grupo notado e propositalmente especial, para atender aos objetivos do estudo, de procurar saber como o Curso de Pedagogia é percebido por pedagogos que se destacam pela sua longa e expressiva trajetória como formadores e pesquisadores na área. Ninguém melhor do que eles que viveram bem próximo aos primórdios desse curso, recebendo da influência de professores pioneiros, atuando como formadores, trilhando desde cedo o caminho da pesquisa, ocupando posições de reconhecido destaque, para, com suas concepções, visões, idéias e posições apresentarem argumentos que permitam atender à questão norteadora desta investigação.

2.2.2. Sobre as entrevistas

O processo de realização das entrevistas transcorreu durante um ano, iniciando em março de 2006 e terminando em abril de 2007. Quando já havia se encerrado esse trabalho, consegui, em agosto de 2007, um contato importante, há muito tentado e esperado, o que me levou a realizar mais uma entrevista, em setembro do mesmo ano.

Diante das primeiras indicações de pedagogos considerados primordiais, obtidas por meio da informante privilegiada, à qual já fiz menção, investi na análise do perfil de cada um, certificando-me quanto à consideração dos critérios estabelecidos para a composição do grupo de participantes do estudo. Nesse aspecto, aproveito para esclarecer que muitas pessoas, com significativa produção sobre a pedagogia, indicadas por ela, pelos próprios entrevistados ou por mim

mesma identificadas, não chegaram a ser procuradas porque ou não fizeram o curso ou o fizeram a partir da década de 70. Estudado o perfil e conferidos os critérios, fiz a primeira aproximação através de telefonema, e-mail ou carta. Assim, me identifiquei, apresentei a proposta do estudo, expliquei as razões para a sua escolha como participante e solicitei uma entrevista.

O retorno se deu aos poucos. Alguns prontamente atenderam ao convite. Outros, pelo silêncio ou pelas indagações apresentadas, exigiram de mim maior investimento na aproximação. Apesar de obter um retorno favorável à realização da entrevista, definir sua marcação não foi tarefa das mais fáceis. Todos os entrevistados são muito ocupados, tendo suas agendas sobrecarregadas de compromissos no Brasil e no exterior. Em boa parte dos casos, foram muitos e-mails e telefonemas, tendo transcorridos meses entre o primeiro contato e o dia da entrevista. O prolongamento do processo de negociação da entrevista de algum modo favoreceu a interação, condição necessária a esse tipo de procedimento metodológico, confirmando o que dizem Trigo e Brioschi:

A interação na situação de entrevista não é dada *a priori*, estabelecida pela simples proximidade físico-espacial de dois indivíduos. É uma relação construída a partir das intenções dos agentes postos em contato, ou seja, uma relação em que os atores percebem-se e relacionam-se. (Trigo e Brioschi, 1999, p.25)

Com a finalidade de testar o roteiro elaborado e sua adequação ao objeto de estudo, realizei, no mês de março de 2006, duas entrevistas pilotos. Apesar de o roteiro ter sofrido os ajustes necessários após esses dois ensaios, incorporei as duas entrevistas ao conjunto final, considerando os depoentes como sujeitos integrantes do estudo. A trajetória narrada, as lembranças rememoradas e as posições afirmadas me levaram a considerá-las no decorrer da análise.

O roteiro estabelecido para a entrevista do tipo semi-estruturada⁶ procurou, com base na questão central da pesquisa, abarcar os seguintes eixos de análise: trajetória de formação e de atuação do entrevistado, para evidenciar a sua condição de pedagogo primordial desde os tempos iniciais do Curso de Pedagogia; trajetória de estudante do Curso de Pedagogia, para identificar traços

⁶ Ver anexo 3: Roteiro semi-estruturado da entrevista.

dos primórdios desse curso entre nós e das mutações por ele sofridas ao longo das suas três primeiras décadas de funcionamento; trajetória de pedagogo, de formador e de pesquisador, para perceber aos olhos do entrevistado, de modo especial, a evolução do curso e do conhecimento que o sustenta; e posições defendidas sobre a pedagogia, para discutir a natureza dos seus conhecimentos e a sua materialização em um curso.

Apesar dos eixos mencionados, os depoimentos foram colhidos de modo que os entrevistados se sentissem livres para discorrer sobre o assunto, abordando interligadamente diversas questões a partir da inicial. É sempre bom lembrar que os entrevistados são pessoas muito especiais, sobretudo quando se fala de pesquisa. A experiência e o conhecimento que reúnem sobre essa atividade determinaram, consciente ou inconscientemente, a forma como estruturaram seus depoimentos.

De um modo geral, as entrevistas iniciaram com uma conversa de aquecimento, abordando questões gerais do dia-a-dia, as referentes à minha trajetória de formação e de atuação e as motivações para o desenvolvimento do estudo. Nessa fase, o tom natural de uma conversação era estabelecido dialogicamente por mim e pelo entrevistado. Houve casos em que essa conversa foi suprimida, entrando-se direto na questão deflagradora de todas as demais. A entrevista, propriamente dita, não começou sem que antes a autorização fosse solicitada e obtida para sua gravação. Apenas um entrevistado definiu os momentos em que sua fala poderia ser gravada. Os demais autorizaram a gravação total.

No decorrer da entrevista, procurei assumir uma postura participativa, desenvolvendo uma escuta atenta, deixando prevalecer a lógica de encadeamento estruturada pelo entrevistado, mas fazendo pequenas sínteses que possibilitassem a organização dos fatos de acordo com o interesse da pesquisa.

A duração de cada entrevista variou muito, de acordo, principalmente, com o local de sua realização. Das dezessete entrevistas, dez foram realizadas nas residências dos entrevistados, sendo seis em São Paulo (três na capital e três em cidades do interior do estado) e quatro no Rio de Janeiro (todas na capital). Estas,

em especial, tiveram uma duração que variou de duas a seis horas de conversa, em alguns casos até mais, com parada para almoço ou jantar. Três aconteceram no contexto do trabalho, geralmente em uma sala da universidade, durando em média duas horas (uma no Rio de Janeiro e duas em São Paulo). Três foram realizadas durante a 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em Caxambu/MG, no ano de 2006. Duraram de uma hora e meia a duas horas. E a última foi realizada durante o IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, promovido pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), no período de 2 a 5 de setembro de 2007, em Águas de Lindóia/SP.

O processo de realização das entrevistas se configurou como uma das etapas mais fortes do trabalho. Delimitar o objeto juntamente com a revisão da literatura, construir o marco teórico-metodológico, aprofundar as referências teóricas, analisar os dados e organizar as constatações a partir do problema de pesquisa foram etapas de grande investimento, mas nenhuma delas suplantou as experiências vividas por meio das entrevistas. Aproximar-se desses pedagogos; saber esperar pelo tempo deles; ir ao seu encontro, em boa parte dos casos, investindo em longos trajetos de viagem; sentir-se por eles acolhida; e, em especial, ouvir seus relatos e posições tão seriamente marcadas, tudo exigiu de mim o esforço, apontado por Bourdieu (2000) do seguinte modo:

Tentar saber o que se faz quando se inicia uma relação de entrevista é em primeiro lugar tentar conhecer os efeitos que se podem produzir sem o saber por esta espécie de *intrusão* sempre um pouco arbitrária que está no princípio da troca (...). É efetivamente sob a condição de medir a amplitude e a natureza da distância entre a finalidade da pesquisa tal como é percebida e interpretada pelo pesquisado, e a finalidade que o pesquisador tem em mente, que este pode tentar reduzir as distorções que dela resultam, ou, pelo menos, de compreender o que pode ser dito e o que não pode, as censuras que o impedem de dizer certas coisas e as incitações que encorajam a acentuar outras. (Bourdieu, 2000, p. 695)

Para os entrevistados, a oportunidade de rever a sua trajetória e afirmar as suas posições, também, por este tipo de procedimento, pareceu em alguns casos como algo instigador, tal como sinalizam as falas abaixo, fragmentos extraídos de duas entrevistas:

Olha, Giseli, eu nunca parei para pensar nisto. Por isso que é bom a gente conversar em caráter especial às vezes. **(Entrevistado D-50)**⁷

Foi muito agradável e foi muito bom fazer essa retomada. Você me entrevistou em um momento muito interessante, quando eu estou fechando um ciclo e fazendo mais uma ruptura na minha vida, para abrir uma outra perspectiva. **(Entrevistado O-60)**

As entrevistas foram transcritas na íntegra, com a ajuda de duas colaboradoras, e revisadas, por mim, após a escuta metódica de cada fita, para favorecer a conferência de fidedignidade. Essa etapa ocupou um tempo relativamente longo do trabalho de campo, mas possibilitou o aquecimento necessário para o processo de análise, já iniciado, e que seria empreendido com mais fôlego na etapa subsequente.

Cuidei de encaminhar para os entrevistados o material transcrito e revisado, mas sem edição, obtendo retorno de alguns deles. Tal retorno enfatizou exclusivamente a forma e não o conteúdo das falas, como também a correção de nomes captados de modo equivocado. Esclareci que nessa etapa a ênfase residia em garantir a fala na íntegra, entretanto, como o meu objetivo não exigia a análise de discurso, atentaria para, na edição das entrevistas, aliviar o texto daqueles aspectos que o tornam ilegível para quem não ouviu o discurso original, tal como alertou Bourdieu (2000).

No processo de análise, fui inicialmente organizando as respostas em blocos, de acordo com os quatro eixos definidos no roteiro, já que a fala de cada um não seguia o mesmo encadeamento. Nesse movimento, tive receio de, ao tentar extrair dos depoimentos as falas que atendiam as questões do roteiro e os eixos investigativos, ignorar aspectos importantes por eles tocados e que, necessariamente, não convergiam para as questões propostas. Tal receio me provocou no sentido de trabalhar concomitantemente com os blocos descritivos montados e com todas as demais falas, mesmo sabendo que nem tudo o que é dito pelo entrevistado tem que ser objeto de análise. De acordo com o que defende Queiroz (1988), do material generosamente oferecido a nós pelos entrevistados, só deve ser alvo de nosso interesse e investimento aquilo que diretamente diz

⁷ A identificação dos entrevistados ocorrerá por meio de uma letra alfabética seguida da numeração da década em que o mesmo cursou pedagogia.

respeito aos objetivos da pesquisa.

Ainda que os quatro eixos definidos para a realização das entrevistas induzissem a análise, o trabalho metuculoso de construção dos dados a partir da depuração das informações colhidas apontou, também, para algumas categorias dedutivas. Os dezessete depoimentos colhidos deram origem a uma gama de dados que formam um conjunto bastante amplo de informações, opiniões e posições. Diante da dimensão desse material, busquei depreender, de forma modesta, aspectos que tocam tanto nas estruturas iniciais do Curso de Pedagogia quanto nas disposições, nos *habitus* desses agentes, pedagogos primordiais, cujos significados extraídos das particularidades de uma coleção de relatos diferentes ajudam a compor uma das visões possíveis do Curso de Pedagogia no Brasil.

Tendo apresentado, neste capítulo, o processo de realização da pesquisa, abordando o objeto de estudo, passo, a seguir, a expor um dos “panos de fundo”, decorrente da revisão de literatura, que contextualiza o problema em questão – a história do Curso de Pedagogia no Brasil revista através de seus marcos legais (capítulo 3), para, então, discutir os principais achados, resultantes dos dados construídos a partir das entrevistas realizadas, núcleo central deste trabalho (capítulos 4, 5 e 6).