

ENTREVISTA NARRATIVA COM ESPECIALISTAS: APORTES METODOLÓGICOS E EXEMPLIFICAÇÃO

Wivian Weller *

Sinara Pollom Zardo **

RESUMO

Este artigo analisa o aporte metodológico da entrevista narrativa e da entrevista com especialistas, e sua contribuição para a pesquisa qualitativa em Educação. Apresenta, inicialmente, algumas reflexões em torno da Fenomenologia Social de Alfred Schütz e sua relação com a pesquisa qualitativa. Em seguida, são discutidos os procedimentos da entrevista narrativa desenvolvidos por Fritz Schütze, bem como aspectos metodológicos da entrevista com especialistas apontados por Michael Meuser e Ulrike Nagel. Na parte final do artigo, apresentam-se resultados de uma pesquisa realizada com base em entrevistas narrativas com gestores educacionais responsáveis pela implementação de políticas de inclusão nos sistemas de ensino. Os resultados deste estudo apontam que a utilização de entrevistas narrativas com especialistas em pesquisas qualitativas em Educação possui uma dimensão científica e política, na medida em que permite o aprofundamento teórico sobre a trajetória biográfica e profissional dos gestores e a relação desta com os pressupostos que orientam suas ações na efetivação de políticas educacionais.

Palavras-chave: Pesquisa qualitativa em Educação. Fenomenologia Social. Entrevistas narrativas. Entrevistas com especialistas. Políticas públicas em Educação.

ABSTRACT

NARRATIVE INTERVIEWS WITH EXPERTS: METHODOLOGICAL REFLECTIONS AND EXAMPLES

This article analyzes the methodological approach of the narrative interview and interviews with experts as well as the contribution of these methods to qualitative research in Education. The first section briefly examines the social phenomenology of Alfred Schütz and his contribution to qualitative research. The next section discusses the procedures of the narrative interview developed by Fritz Schütze as well as the

* Doutora em Sociologia pela Universidade Livre de Berlim. Professora Adjunta do Departamento de Teoria e Fundamentos da Universidade de Brasília (UnB). Professora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UnB. Bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq. Pós-doutorado na Stanford University (EUA). Coordena o grupo de pesquisa Gerações e Juventude da Faculdade de Educação/UnB (GERAJU). Editora de Linhas Críticas – Revista da Faculdade de Educação da UnB. Endereço para correspondência: Faculdade de Educação – UnB. Campus Universitário Darcy Ribeiro - Faculdade de Educação - Asa Norte - Brasília-DF. CEP: 70910-900. wivian@unb.br

** Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora Visitante do Departamento de Teoria e Fundamentos da Faculdade de Educação da UnB. Professora pesquisadora do grupo de pesquisa Gerações e Juventude da Faculdade de Educação/UnB (GERAJU). Endereço para correspondência: Faculdade de Educação – UnB. Campus Universitário Darcy Ribeiro - Faculdade de Educação - Asa Norte - Brasília-DF. CEP: 70910-900. sinarazardo@gmail.com

methodological aspects of interviews with experts as highlighted by Michael Meuser and Ulrike Nagel. In the final section, there is a presentation of examples of a research project based on narrative interviews with educational managers, who are responsible for inclusion policies in the educational system. The findings of this study suggest that qualitative research in Education through narrative interviews with experts presents a scientific and a political dimension. This kind of research enables the theoretical reflection on the biographical and professional trajectory of the managers and its relation to the assumptions that guide their actions for effective policies in education.

Keywords: Qualitative research in education. Social phenomenology. Narrative interviews. Interviews with experts. Public policies in education.

Notas introdutórias: a contribuição da Fenomenologia Social de Alfred Schütz para a compreensão de narrativas e seus significados

A crescente utilização das narrativas nas pesquisas de cunho sociológico tem como justificativa a necessidade de compreender a relação entre indivíduo e estrutura e o esquema conceitual construído de maneira significativa pelos sujeitos ao relatarem suas experiências e trajetórias. Esta perspectiva difere das interpretações arbitrárias que isolam as trajetórias biográficas singulares dos eventos sociais em sua complexidade. Busca-se por meio do estudo de narrativas esclarecer como determinadas ações são projetadas, executadas e retrospectivamente acessadas pelos indivíduos, e, ainda, compreender os motivos que os levaram a estas ações (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008; EMBREE, 2011).

Os estudos de Alfred Schütz (1974) – autor inspirado na filosofia husserliana e na sociologia weberiana que buscou estabelecer as bases de uma Fenomenologia Social voltada para o “mundo da vida” (*Lebenswelt*) e para a interpretação das experiências cotidianas (NATANSON, 1974) –, contribuíram de forma significativa para a fundamentação teórica e epistemológica da pesquisa qualitativa, bem como para a construção de métodos de análise voltados para a compreensão das diversas realidades sociais por meio do estudo de narrativas. A preocupação central desse autor consiste em compreender o sentido do mundo da vida cotidiana, a forma como as pessoas interagem no dia a dia. Desta forma, segundo Natanson (1974,

p. 15), Schütz desenvolveu uma “fenomenologia da atitude natural”.

O entendimento da realidade social pelo viés da teoria schütziana se dá pela tentativa de compreender o “mundo do senso comum”, ou seja, o mundo intersubjetivo que o indivíduo experimenta e o cenário da ação social. Assim, considera-se que cada ser humano se situa na vida de uma maneira específica, denominada “situação biográfica” (NATANSON, 1974, p. 17). Ao considerar que indivíduos interpretam o mundo a partir de uma dada perspectiva, de determinados interesses, motivações, desejos, entre outros, a realidade não pode ser concebida sob o princípio de validade universal. Dessa forma, o sentido subjetivo que tem uma ação para o ator é único e individual, porque se origina de uma situação biográfica única e particular. Com isso, o modo como o senso comum se apresenta depende das experiências que os indivíduos constroem no curso de sua existência concreta. Segundo Natanson (1974, p. 17): “*Mi situación biográfica define mi modo de ubicar el escenario de la acción, interpretar sus posibilidades y enfrentar sus desafíos*”.

Outra condição a ser compreendida para explicar as possibilidades do mundo do senso comum se refere ao “estoque de conhecimentos” que o sujeito tem à mão¹. Essa acumulação de conhecimento, nas diferentes fases da vida permite ao sujeito atuar de forma diferenciada na sua existência, possibilitando que utilize técnicas e estratégias para compreender ou controlar sua existência. Portanto, a análise do mundo do senso comum tem origem

¹ Essa explicação se refere à expressão ‘conocimiento a mano’, cunhada por Schutz (1974).

social e o conhecimento somente se manifesta de forma interdependente da situação exclusiva que o indivíduo ocupa no mundo.

Na perspectiva da Fenomenologia Social, a realidade do senso comum também se define pelas coordenadas da matriz social, ou seja, pelas delimitações da experiência pessoal, que se relacionam de forma direta com o espaço e o tempo subjetivo, o que determina a exclusividade de como os sujeitos atuam e definem o mundo. Natanson (1974), referindo-se aos estudos de Schütz, afirma que somente será possível conhecer a intersubjetividade a partir de três elementos: a) a minha posição em relação ao outro, levando em consideração o fato de que ainda que eu ocupasse o lugar ou o espaço físico do outro, eu não teria a mesma condição, uma vez que as intersubjetividades são diferenciadas; b) o conhecimento do outro, ou seja, o reconhecimento e a experimentação do outro como se fosse eu; c) o reconhecimento do outro que viveu antes da minha época, de alguém que vive na mesma época que eu vivo ou de alguém que viverá depois da minha morte.

Compreender o mundo do senso comum é compreender a ação social e de acordo com Natanson (1974), a ação social é a conduta humana projetada pelo ator de forma autoconsciente. Por ato, entende-se a ação já realizada. O centro da questão é compreender o sentido que a ação tem para o ator, a interpretação subjetiva do sentido, ou, ainda, a maneira concreta como os seres humanos interpretam, na vida diária, sua própria conduta e a conduta dos demais. Toda ação está relacionada com a realidade social; assim, compreender as múltiplas realidades sociais requer o exercício de apreensão da realidade eminente. Entende-se por realidade eminente o mundo do fazer, o mundo do senso comum e da vida diária. Nessa perspectiva, situa-se o indivíduo como corpo, como algo que opera fisicamente no mundo e encontra resistência tanto em seus semelhantes quanto nas coisas. Portanto, inserir-se no mundo significa também comunicar-se nele, e como a comunicação pressupõe intersubjetividade, esta sustenta a realidade social.

No entendimento de Schütz (1979), os procedimentos metodológicos elaborados nas ciências sociais para captar a realidade constituem uma importante ferramenta para a compreensão dos princípios gerais que governam o conhecimento

humano. Nesta perspectiva: “El investigador social tiene por tarea reconstruir el modo en que los hombres interpretan, en la vida diaria, su propio mundo” (NATANSON, 1974, p. 32). O desafio consiste em elaborar recursos metodológicos para alcançar um conhecimento objetivo e verificável de uma estrutura subjetiva. Para desvendar o mundo social, Schütz (1974) recomenda atentar para três postulados: a) a coerência lógica, para garantir a validade objetiva dos objetos de pensamento construídos pelos especialistas em ciências sociais; b) a interpretação subjetiva, que se refere à garantia da possibilidade de referir todos os tipos de ação humana ou seu resultado ao sentido subjetivo que tal ação ou resultado de uma ação tem para o ator; c) a adequação, que se refere à compatibilidade das construções científicas com as experiências de senso comum da realidade social. Sob este prisma, a fenomenologia social de Alfred Schütz representa um importante aporte para o estudo de narrativas, na medida em que instiga o pesquisador a desvelar o sentido que o ator atribui ao seu próprio ato. Este tipo de interpretação mantém relação intrínseca com a subjetividade do ser humano e corresponde a elementos de sua situação biográfica, de seu contexto de vida.

A entrevista narrativa segundo Fritz Schütze

A relevância das entrevistas narrativas na pesquisa qualitativa importa na contribuição que este instrumento fornece para a compreensão das estruturas processuais dos cursos de vida ou trajetórias dos sujeitos pesquisados (SCHÜTZE, 2011). O ato de recordar e a narração da experiência vivenciada de forma sequencial permitem acessar as perspectivas particulares de sujeitos de forma natural.

Riemann e Schütze (1991), ao trabalharem o conceito de “trajetória”, fazem referência aos estudos de Anselm Strauss, um dos fundadores da Teoria Fundamentada, que contribuiu na elaboração e na compreensão da trajetória como organização sequencial de processos que podem ser conhecidos e analisados a partir da perspectiva de diferentes participantes, em eventos públicos ou pessoais. A grande contribuição de Strauss, quanto ao conceito

de trajetória, é avançar no sentido da articulação entre fenômenos sociais e subjetivos, superando a lacuna da abordagem realizada pelos autores do Interacionismo Simbólico e da Escola de Chicago, em geral permitindo entender a trajetória dos sujeitos como um fenômeno biográfico. Nessa perspectiva, os fenômenos sociológicos são decorrentes de uma trama de complexidades – envolvendo contingências e situações nem sempre controláveis, que precisam ser analisados de forma processual e com base em dados qualitativos, para que possam ser compreendidos. Uma das contribuições mais importantes sobre o uso de narrativas na pesquisa qualitativa foi realizada por Fritz Schütze. A análise de narrativas está diretamente associada a um tipo específico de entrevista, também desenvolvido por Schütze e denominado como “entrevista narrativa” (SCHÜTZE, 2011; JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008). O autor empregou essa técnica de coleta de dados pela primeira vez em um projeto de pesquisa que buscava analisar as mudanças coletivas em uma comunidade que passou por um processo de reestruturação administrativa nos anos 1970, cujo foco estava voltado, sobretudo, para as ações dos atores políticos locais (SCHÜTZE, 1977). Em outra pesquisa, o autor realizou inúmeras entrevistas narrativas com cidadãos alemães e norte-americanos nascidos entre 1915 e 1925, com o intuito de analisar os impactos da segunda guerra mundial em seus cursos de vida, especialmente as implicações biográficas para soldados que viveram a experiência da guerra (SCHÜTZE 1992a, 1992b). Outro campo, no qual também aprimorou a técnica de entrevista e a análise de narrativas, está relacionado ao serviço de aconselhamento ou orientação vocacional. Durante muitos anos (1980 a 1993), Schütze foi professor do Departamento de Serviço Social da Universidade de Kassel, o que o levou não só a investigar a práxis e o campo de atuação desses profissionais, mas também a inserir a pesquisa biográfica no processo de formação de assistentes sociais e no serviço de aconselhamento profissional ou de orientação vocacional (SCHÜTZE, 1994; KÜSTER, 2005).

A entrevista narrativa, como proposta por Schütze (2011), compreende etapas ordenadas, dentre as quais podem-se destacar três etapas principais. Todas as entrevistas deverão iniciar com uma

pergunta narrativa orientada autobiograficamente, formulada de forma a abordar toda a trajetória de vida do sujeito pesquisado, ou parte da história de vida, a depender do interesse e do objeto de estudo do pesquisador. Nessa primeira etapa, a produção da narrativa não poderá ser interrompida; a inserção de novo questionamento somente poderá ser realizada após a indicação de uma coda narrativa². A segunda etapa da entrevista narrativa é dedicada à exploração do potencial narrativo dos temas transversais e fragmentos narrativos expostos de forma resumida na primeira parte da entrevista. Após a explanação do informante, o pesquisador poderá intervir de forma a auxiliar na complementação. Nesses casos, Schütze (2011, p. 212) sugere a utilização de expressões como: “Sim, e, então, não consegui acompanhar o restante. Será que poderia, a partir deste ponto, contar mais uma vez?”. Por fim, a terceira etapa da entrevista narrativa objetiva a descrição abstrata de situações, percursos e contextos que se repetem. Nesta etapa incentivam-se respostas argumentativas às perguntas do tipo “por quê?”, ou seja, perguntas que instiguem o informante a verbalizar explicações subjetivas sobre eventos de sua trajetória.

Evidencia-se, nessa proposta de construção e análise de narrativas, a relação entre experiência e linguagem, pois a narração das experiências biográficas e da trajetória cotidiana é a forma de linguagem que mais se aproxima das situações que foram significativas para os informantes que as narraram. De acordo com Weller (2009, p. 5), a entrevista narrativa foi criada com intuito de “[...] compreender os contextos em que essas biografias foram construídas e os fatores que produzem mudanças e motivam as ações dos portadores da biografia”.

Entrevistas com especialistas: considerações metodológicas

Entrevistas com especialistas é um procedimento bastante utilizado nas pesquisas em Educação, sobretudo nos estudos sobre avaliação de políticas educacionais nos quais se realizam entrevistas com

² Schütze (2011, p. 212) exemplifica a coda narrativa a partir da utilização pelo informante das seguintes expressões: “então, era isso; não muito; mas mesmo assim”. Tais expressões indicam o fechamento de uma ideia.

gestores em nível municipal, estadual ou nacional; em pesquisas com dirigentes escolares, professores e outros especialistas na área. A técnica mais utilizada nessas pesquisas costuma ser a entrevista semiestruturada com um roteiro de questões pré-definidas pelo pesquisador, que pode orientar-se de forma rígida ou mais flexível, permitindo que o entrevistado aborde outros temas para além das questões elaboradas previamente. Ainda que se trate de um procedimento bastante utilizado, carece de maiores reflexões e análises do ponto de vista metodológico. Nesse sentido, apresentaremos nesta seção as contribuições de Meuser e Nagel (1991, 2009) sobre o processo de elaboração e análise de entrevistas com especialistas. Essas reflexões resultam da experiência de ambos os autores na condução de pesquisas com especialistas.

Definindo quem é especialista “em que” e “para que”

Meuser e Nagel (1991) destacam que é comum definirmos autoridades pertencentes aos campos da política, economia, justiça, academia/universidades, organizações diversas, assim como professores, diretores de sindicatos e outros tipos de organizações, como especialistas. Essas autoridades – segundo os autores – podem ser definidas como “elites funcionais”, ainda que o termo possa gerar algum estranhamento quando aplicado, por exemplo, a presidentes de sindicatos, assistentes sociais, diretores ou professores da rede pública de ensino. Os autores apresentam uma definição um pouco distinta, argumentando que especialistas são as pessoas que atuam no campo delimitado da pesquisa. Nesses casos, a atribuição “especialista” é concedida, em primeira linha, de acordo com o interesse ou objetivo do estudo em questão e não necessariamente em razão do cargo ocupado pelo entrevistado. De acordo com essa concepção, o especialista passa a obter um “status relacional” (MEUSER; NAGEL, 1991, p. 443).

Segundo Meuser e Nagel (1991), podemos definir como especialistas: a) aqueles que de alguma forma são responsáveis pela concepção, implementação e controle de um programa; b) aqueles que possuem um acesso privilegiado a informações sobre grupos, conselhos administrativos e sobre

processos de decisão. Os autores aconselham não entrevistar somente aqueles especialistas que ocupam os principais cargos (primeiro escalão), mas também, e principalmente, aqueles que se encontram em níveis intermediários no âmbito da gestão de uma instituição. Muitas vezes, esses especialistas que ocupam cargos intermediários são os que estão em condições de fornecer informações mais detalhadas sobre as estruturas internas da organização e sobre os seus acontecimentos. Nas entrevistas com especialistas o entrevistado deve ser visto como representante de uma organização ou instituição, ou seja, como representante de uma estrutura que tem poder de tomar decisões, deliberar e resolver problemas. Portanto, não devem ser dirigidas questões relativas à vida pessoal do especialista ou questões que remetem a um estilo individual de gestão. Em outras palavras, a fala do especialista não deve ser interpretada como fruto de sua opinião individual, mas como um discurso que reproduz opiniões, decisões e deliberações da estrutura ou do conselho que ele representa.

Conhecimento do especialista e o papel do entrevistado na pesquisa

Meuser e Nagel (1991) destacam ainda que, no contexto de uma pesquisa, a entrevista com um especialista pode assumir uma posição central ou secundária, de acordo com o recorte realizado pelo pesquisador. O instrumento ocupa uma posição secundária em pesquisas nas quais a entrevista com um especialista adquire um caráter exploratório, ou seja, quando é realizada com o objetivo de se obter informações adicionais sobre o campo da pesquisa. A entrevista assume uma posição central quando os entrevistados constituem o alvo da pesquisa, como, por exemplo: a) quando eles mesmos são o objeto da pesquisa; b) quando representam um grupo importante que irá fornecer importantes dados para a pesquisa, não só informações de conteúdo, mas também sobre aspectos relativos ao contexto, como, por exemplo, sobre a implementação de um determinado programa e as tomadas de decisões (MEUSER; NAGEL, 1991)³.

³ Pesquisas nas quais as entrevistas narrativas especialistas ocuparam um papel central foram desenvolvidas, entre outros, por Otte (2008) e Zardo (2012).

A entrevista com especialistas constitui uma fonte de informações, entre outras. Pode ser utilizada em conjunto com outras entrevistas realizadas com o público alvo – em combinação com entrevistas narrativas, grupos de discussão ou grupos focais –, ou como complemento à observação direta, análise de documentos ou outras fontes.

Algumas observações sobre a condução de entrevistas com especialistas

Embora o procedimento denominado como “entrevista aberta” represente um modelo utilizado com sucesso em diferentes pesquisas, os autores argumentam que, no caso das entrevistas com especialistas, a elaboração prévia de um roteiro semiestruturado com questões que apresentem uma consistência lógica, demonstrando afinidade e domínio do tema por parte do pesquisador sem constituir, no entanto, uma “camisa de força”, apresentaram os melhores resultados nas pesquisas conduzidas por eles. Mas ainda que o pesquisador tenha preparado um roteiro, estudado o tema com profundidade e buscado informar-se sobre os especialistas que irá entrevistar, não existe garantia de que todas as entrevistas ocorrerão dentro do formato esperado. Meuser e Nagel (1991) narram algumas situações com as quais o pesquisador poderá se defrontar, que serão apresentadas a seguir em forma de paráfrase:

- a) o especialista bloqueia a entrevista: esta situação pode ocorrer quando o entrevistado não é um especialista no tema, por exemplo, por não mais encontrar-se exercendo a função ou, ainda, quando o mesmo se recusa a discutir o tema em um contexto formal e diante de um gravador;
- b) o especialista envolve o pesquisador na entrevista e faz dele também um especialista: esta postura possui um caráter pejorativo, ou seja, o entrevistado deixa transparecer que o tema da pesquisa não é de seu interesse e utiliza o pretexto da entrevista para falar de outros assuntos ou problemas que estão ocorrendo no âmbito de sua gestão;
- c) o especialista muda de papel: trata-se de uma posição em que o entrevistado, em alguns momentos, emite opiniões como especialista e, em outros, como pessoa privada. O pesquisador não tem como interferir nessa dinâmica; sugere-se

não levar em consideração essas partes da entrevista no momento da análise;

- d) o especialista inverte os papéis e passa a fazer perguntas ao pesquisador: tal situação pode ocorrer em casos em que o especialista passa a questionar o pesquisador sobre os objetivos de sua pesquisa, sobre o departamento/universidade à qual está vinculado etc.;
- e) o especialista está mais interessado em uma espécie de troca de ideias com o entrevistador: são casos em que o especialista parte do princípio de que existe uma reciprocidade de perspectivas entre ambos e o pesquisador é transformado em coespecialista. Nesses casos, os autores sugerem uma abertura do discurso, ou seja, uma condução menos estruturada da entrevista, que permita um direcionamento e detalhamento dos objetivos da pesquisa e sua relação com o contexto em que se encontra o especialista;
- f) o especialista transforma a entrevista em uma espécie de “retórica”: ocorre em situações nas quais o entrevistado discorre sobre o conhecimento que possui sobre determinado assunto em forma de discurso ou palestra.

Com base nas observações acima, torna-se evidente a necessidade de preparo e competência para a condução de entrevistas com especialistas. Meuser e Nagel (2009) afirmam que em outros contextos o pesquisador adquire mais informações dos entrevistados quando demonstra não conhecer ou dominar o assunto. No entanto, essa estratégia não funciona nas entrevistas com especialistas, pois passaria a impressão de que o pesquisador é incompetente. Outros aspectos, como sexo e idade do pesquisador, também são fatores que precisam ser considerados, a depender do tema da pesquisa e do perfil dos especialistas que se pretende entrevistar.

Entrevista narrativa com especialistas: um estudo com gestores de Secretarias Estaduais de Educação⁴

Sobre a pesquisa e critérios para a seleção dos entrevistados

⁴ Nesta parte serão apresentados dados da pesquisa de doutorado realizada por Sinara Pollom Zardo sob orientação de Wivian Weller, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Pelo limite de caracteres será realizada uma apresentação sucinta. Para maiores informações ver ZARDO (2012).

A pesquisa “Direito à educação: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino” (ZARDO, 2012) teve como objetivo analisar os processos de gestão dos sistemas de ensino das Unidades Federativas brasileiras com a finalidade de realizar a inclusão escolar de jovens com deficiência no ensino médio, considerando a expansão da idade escolar obrigatória até os 17 anos, conforme a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, e a expansão da oferta do ensino médio como etapa obrigatória da formação.

Subsidiada pelos referenciais da Fenomenologia Social de Alfred Schütz, pela proposta da entrevista narrativa desenvolvida por Fritz Schütze, bem como pelas reflexões sobre entrevistas com especialistas desenvolvidas por Meuser e Nagel, realizou-se uma pesquisa com os gestores das secretarias estaduais de Educação responsáveis pela implementação da política de inclusão nos sistemas de ensino. Foram sujeitos da pesquisa os gestores dos estados de São Paulo, Goiás, Paraná, Tocantins e Maranhão. O convite para participação da pesquisa foi encaminhado aos secretários de Estado da Educação, tendo eles indicado os gestores responsáveis pela área da educação especial para conceder a entrevista. As entrevistas foram realizadas presencialmente, em local reservado, geralmente nas secretarias de Estado da Educação ou em órgãos vinculados em cada estado.

A construção do *corpus* de pesquisa orientou-se pela identificação do estado de cada uma das cinco regiões geográficas brasileiras que apresentava maior índice percentual de matrícula de alunos com deficiência no ensino médio, de 15 a 24 anos, no período de realização da pesquisa. Para tanto, realizou-se o cálculo do percentual de jovens com deficiência, entre 15 e 24 anos, matriculados no ensino médio – conforme dados do Censo Escolar MEC/INEP (BRASIL, 2009) – em relação à população com deficiência, de 15 a 24 anos, conforme Censo Populacional do IBGE (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2000). Com isso, obtiveram-se os indicadores de inclusão dos jovens com deficiência no ensino médio em cada uma das unidades federativas e identificou-se aquela com maior índice de matrículas em cada região geográfica brasileira.

Entrevistas narrativas com gestores

Tratando-se do processo de realização de pesquisas que utilizam entrevistas narrativas como instrumento de coleta de dados, Strauss e Corbin (2008) destacam que a seleção dos informantes deve ser guiada pelo princípio da amostragem teórica. Segundo os autores, a amostragem teórica fornece um ponto de partida para a coleta dos dados, ou seja, seu objetivo é promover a obtenção de dados de forma a ajudar ou auxiliar o pesquisador a explicar suas categorias, orientando o desenvolvimento conceitual e teórico da pesquisa. Portanto, nessa perspectiva, o desenvolvimento de teorias se dá a partir da pesquisa baseada em dados, que necessariamente demandam de análises comparativas entre a teoria gerada pelos dados e as teorias tradicionais já estabelecidas. Esse processo permite identificar o leque de possibilidades de investigação de diferentes processos biográficos no campo da pesquisa.

No caso de realização de entrevistas narrativas, Apple (2005) sugere a utilização de procedimentos éticos no contato com as instituições pesquisadas. Considerando essa orientação, solicitou-se autorização para o desenvolvimento da pesquisa com os assessores dos gestores das secretarias de Estado da Educação. O contato com antecedência e os esclarecimentos acerca dos procedimentos metodológicos e objetivos da pesquisa foram fundamentais e evitaram constrangimentos no momento em que se realizaram as entrevistas. Para a realização das entrevistas narrativas, organizou-se um tópico-guia, conforme orientações de Weller (2006). O tópico-guia não consiste em um roteiro fixo a ser seguido e não é apresentado ao entrevistado; compõe-se de perguntas amplas que objetivam gerar narrativas e que buscam estimular a participação do sujeito da pesquisa. A estrutura da entrevista narrativa foi organizada em blocos temáticos, compostos por pergunta inicial e perguntas sobre a organização do sistema de ensino, a inclusão de jovens com deficiência nas escolas de ensino médio, a acessibilidade e os serviços e recursos especializados e os desafios para a inclusão escolar (ZARDO, 2012).

A realização de entrevistas narrativas em vez de entrevistas semiestruturadas permitiu evoluir no campo de análise sobre os processos de gestão das

unidades federativas brasileiras, pois favoreceu a interpretação do fazer organizacional com relação à implementação da política de inclusão a partir das posições ocupadas nas respectivas secretarias estaduais, bem como das experiências e trajetórias dos sujeitos executores das ações. Portanto, pode-se afirmar que as entrevistas narrativas possibilitaram a ampliação da compreensão dos contextos pesquisados, na medida em que permitiram a inserção em diversas situações do trabalho cotidiano e o contato com os atores sociais, favorecendo a reflexão teórica sobre os eventos e as ações realizadas para a efetivação das políticas públicas educacionais.

Educação inclusiva como DEVER e como DIREITO: análise dos quadros de referência que orientam as práticas dos gestores

Seguindo os passos do Método Documentário (WELLER, 2005; NOHL, 2010), dá-se início à análise detalhada da narração inicial (primeira etapa da entrevista, segundo a proposta de Fritz Schütze), seguida das passagens que apresentam informações significativas sobre a trajetória do indivíduo e das passagens relacionadas ao tema da pesquisa. Após a análise formulada e refletida de uma primeira entrevista⁵, procede-se com a análise de uma nova entrevista de forma semelhante. No entanto, essa segunda entrevista já será analisada em comparação com a primeira, e assim sucessivamente.

No contexto da teoria fundamentada, o princípio da comparação constante tem como objetivo a construção de categorias que emergem da empiria e que, por assim dizer, são refinadas até atingir-se um nível de saturação delas (STRAUSS; CORBIN, 2008; CHARMAZ, 2009). Para o Método Documentário, a comparação constante entre casos homólogos e casos distintos objetiva a construção de tipos, porém distintos dos tipos ideais da teoria weberiana (BOHNSACK, 2011; WELLER, 2011). No caso da pesquisa em tela, foi possível identificar dois tipos de orientação presentes nas narrativas dos gestores estaduais e que são constitutivos na forma como estes buscam implementar as políticas de inclusão em seus estados. Os tipos de orientação identificados foram “Educação inclusiva como

DEVER” e “Educação inclusiva como DIREITO”, que serão detalhados a seguir.

a) Educação inclusiva como DEVER

A educação inclusiva na perspectiva do dever – identificada nas narrativas dos gestores dos estados de Tocantins⁶ e Maranhão⁷ – remete ao cumprimento da norma jurídica relativa ao direito à Educação e ao próprio papel do Estado. Tem como fundamento o tratamento igualitário dos seres humanos mediante o juízo prático do direito. Buscando obter informações sobre a concepção de educação inclusiva no estado de Tocantins, a entrevistadora realiza uma pergunta sobre o processo de inclusão de estudantes com deficiência nas escolas estaduais. A resposta apresentada é elaborada a partir da perspectiva da posição do estado, configurando, por assim dizer, uma postura institucional:

Y: Como que é vista aqui no estado a questão da inclusão de alunos com deficiência nas escolas?

TO: O estado trabalha né de forma é:: realmente a desenvolver todos os projetos né todos os programas que lhe são no caso atribuídos né a gente tenta desenvolver tenta executar atualmente né todas as políticas que são pertinentes né a gente segue realmente as orientações do Ministério e busca também né é recursos né para que a gente realize um trabalho condizente para que tenha realmente um trabalho de qualidade né envolvendo todos os alunos com deficiência e fazendo realmente a inclusão deles né na escola.

A função executiva do estado é destacada tanto no que se refere ao desenvolvimento de políticas específicas na área da educação especial, quanto na função de captar recursos para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade. A afirmação “a gente segue realmente as orientações do Ministério”

6 Entrevista realizada em dezembro de 2010. Dados da entrevistada: sexo feminino, 30 anos, graduada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia e Educação Especial. Atua na área da Educação há 10 anos, desenvolvendo funções de docente nos anos finais do ensino fundamental e na estimulação precoce, atuando também na coordenação pedagógica de escola especial vinculada à APAE, no interior do estado.

7 Entrevista realizada em dezembro de 2010. Dados da entrevistada: sexo feminino, 56 anos, graduado em Filosofia, pós-graduação em Educação Especial e, à época, mestrando em Educação. Atua na área da Educação há 16 anos, desenvolvendo funções como docente do ensino médio e de ensino superior e docente itinerante do Núcleo de Atividades para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) do Maranhão.

5 Sobre os passos definidos como análise formulada e refletida, ver Weller (2005); Bohnsack e Weller (2011); Zardo (2012).

remete para uma avaliação de que o trabalho desenvolvido pelo estado está coerente com a política proposta em âmbito federal, dando a entender que o dever do estado está cumprido em relação à implementação da política de inclusão. O fato de o estado seguir as orientações do MEC é considerado pela informante como um fator determinante da qualidade de educação e da efetividade da inclusão de alunos com deficiência na escola.

No caso da gestora do estado do Maranhão, ao ser questionada sobre o modelo de educação especial, relata a proposta que norteia a organização do sistema de ensino e as diretrizes da Secretaria de Estado:

Y: Você poderia falar um pouco sobre o modelo de educação especial que é adotado aqui no estado?

MA: (3) O *modelo*?

Y: (2) Qual a proposta de educação especial do estado?

MA: Eu até já fui questionada assim se a gente não tinha uma política do estado do Maranhão e por que se seguia o Ministério da Educação então se existe um norte é o trabalho do próprio Ministério da Educação é a orientação que a gente recebe do Ministério então a gente procura seguir essa orientação mas a gente se vê na situação de ter que conviver e solucionar alguns problemas que ainda estão distantes dessa condição do próprio Ministério e daí a questão é que o estado não tem uma política né ele segue a política federal

Para responder a pergunta, a gestora faz referência a um evento passado, no qual foi questionada sobre a política do estado. Essa referência pode ser compreendida tanto como elemento introdutório da argumentação, como uma tentativa de adequar os termos da pergunta, na tentativa de firmar uma posição. A gestora afirma que a proposta de educação especial desenvolvida no estado está orientada pelo Ministério da Educação e, em virtude da adesão a esta política, o estado não desenvolveu uma política própria nesta área. Ainda que o Estado do Maranhão siga as normativas do MEC para a organização do sistema de ensino, existe distanciamento entre o que postulam tais documentos federais e a atual organização do sistema estadual, indicando desafios a serem enfrentados. O dever de garantir o direito à educação aos alunos com deficiência se

cumprir na perspectiva da orientação federal, a fim de alcançar o cumprimento integral dos princípios legais, atingindo, nessa perspectiva, o êxito na implementação da política de educação inclusiva.

A análise comparativa revelou que as concepções de educação inclusiva de ambas as gestoras estão relacionadas à área específica da educação especial e às necessidades específicas do público-alvo desta modalidade de ensino. A ação organizativa dos sistemas de ensino estaduais é formulada na perspectiva do dever, ou seja, no sentido de atender às normativas vigentes e, em consequência, cumprir o papel do estado federativo.

b) Educação inclusiva como DIREITO

A educação inclusiva, na perspectiva do direito, é configurada como um tipo de orientação identificada a partir da lógica do reconhecimento e da proteção dos direitos humanos. Refere-se aos direitos fundamentais e ao papel do Estado Democrático de Direito de garantir a dignidade da pessoa humana, na sua individualidade. Destacam-se os informantes dos estados de São Paulo⁸, Goiás⁹ e Paraná¹⁰, que em suas narrativas apresentaram elementos vinculados a essa perspectiva.

Motivada pelo desejo de compreender o processo de inclusão no sistema de ensino paulista, a entrevistadora lança uma pergunta sobre a forma como a Secretaria de Estado de São Paulo apoia a inclusão nas escolas:

8 Entrevista realizada em novembro de 2010. Dados do informante: sexo masculino, 63 anos, sexo masculino, Bacharel em Teologia, Licenciatura em Filosofia e História. Atua na área da educação há 32 anos, tendo desenvolvido funções como professor efetivo nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio na área de História e como assistente técnico de oficina pedagógica. Está vinculado à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo há 10 anos.

9 Entrevista realizada em novembro de 2010. Dados do informante: 44 anos, sexo masculino. Bacharel em Filosofia/Teologia, Língua Portuguesa e Direito. Mestre em Ciências da Religião. Desde 1988 é professor efetivo da rede estadual de ensino, atuando como docente nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e no ensino superior. A trajetória de vida do entrevistado é marcada pela militância em Direitos Humanos, tendo atuado como coordenador do Movimento Nacional de Direitos Humanos no estado de Goiás.

10 Entrevista realizada em dezembro de 2010. Dados: sexo feminino, idade não informada. Graduada em Direito com especialização pela Escola Superior do Ministério Público. Em 1984, ingressou na Secretaria de Estado da Educação do Paraná, no Departamento de Educação Especial. A trajetória da gestora é demarcada pela atuação nas áreas jurídica e Educação, tendo participado de diversos processos de elaboração de legislações do estado. Possui vínculo com o movimento das Associações de Pais e Alunos dos Excepcionais (APAE).

Y: E em relação às escolas, como é que está esse processo de inclusão?

SP: Bom primeira coisa que a gente tem trabalhado muito pra entender as pessoas assim quando fala assim *na inclusão* então a gente vai às vezes visitar a escola ou a gente ouve a fala do pessoal da escola por exemplo olha eu tenho três alunos de inclusão quer dizer então espera aí que os outros são de exclusão? Né então tem que ficar bem claro para eles não perderem o foco dessa coisa da educação inclusiva que educação inclusiva é pra todos né que todos têm que estar incluídos então só que a inclusão desses alunos com deficiência é diferente da inclusão dos outros porque é preciso algumas coisas diferentes ou é preciso mais do um lápis a caneta e o papel às vezes precisa de uma lupa precisa não sei de uma máquina Braille precisa de um computador né no aluno com deficiência física ou paralisia cerebral etc.

O informante constrói sua explicação sobre a educação inclusiva a partir da exemplificação de casos de visita às escolas e de discursos dos profissionais da Educação que se referem aos alunos com deficiência como “alunos de inclusão”. Em seguida, questiona se os demais alunos, aqueles que não possuem deficiência, seriam “alunos de exclusão”. A intenção do entrevistado, ao demarcar essas duas categorias, pode ser compreendida pela necessidade de explicitar que a concepção de educação inclusiva não se refere somente à participação de alunos com deficiência nos processos de escolarização do ensino regular, mas à possibilidade de participação de todos os alunos, independentemente de suas características. Segundo o informante, a inclusão escolar é para todos, porém, o que difere no caso dos estudantes com deficiência é que sua participação nos processos de aprendizagem requer materiais para além dos tradicionalmente utilizados na escola, escolhidos conforme a necessidade educacional específica desses alunos.

A entrevista narrativa realizada com o representante do estado de Goiás revela que há consenso do sistema de ensino estadual quanto à participação dos alunos com deficiência nos processos educacionais. Após essa afirmação, destaca: “[...] então nós não temos problemas de acesso, nós temos problema de permanência”. Ou seja, o desafio refere-se à promoção de condições de permanência desses

alunos, ou seja, à criação de condições efetivas de participação e aprendizagem. Ao expor sobre a organização e os processos de gestão da Secretaria de Estado, o informante relata:

GO: [...] então (.) na verdade agora que a gente começa a falar não esse aqui é o setor de inclusão da Secretaria e esse no início quando eu comecei a responder essa questão aqui eu estava falando disso esse é um problema como transformar a discussão da inclusão como eixo central da ação educativa da Secretaria de Educação né Porque esse tem que ser o eixo central *to::do* o resto tem que entrar aqui quer dizer você está querendo fazer uma escola pra *todos* se você está querendo fazer escola pra todos todos são todos

A narrativa do entrevistado remete à universalidade do acesso à educação e à equidade, expressos na fala: “se você está querendo fazer escola pra todos, todos são todos”, que faz referência à democratização da escola pública para todas as pessoas, independentemente de suas diferenças. Com base na interpretação da narrativa do informante, a perspectiva do direito se afirma pelo consenso da gestão de que os alunos da educação especial fazem parte do sistema de ensino como um todo, de que o desafio de garantir a permanência de todos na escola demanda a atuação da secretaria e de que o eixo dos processos organizacionais de Educação deve ser a educação inclusiva, a fim de garantir o direito de todos à Educação.

Por sua vez, a informante do estado do Paraná demarcou sua concepção de educação inclusiva de forma atrelada a sua vinculação com o movimento das APAEs. Segundo a gestora, as transformações no contexto da organização da educação especial no sistema de ensino brasileiro eram absolutamente necessárias, no entanto ela questiona a forma e o ritmo com o qual o MEC tem orientado o processo. Após essa exposição, complementa sua concepção, conforme segue:

PR: [...] então por isso penso que o processo de inclusão é ele importa em alguns momentos históricos com rupturas mas quando nós radicalizamos e não deixamos aqueles que apresentam uma especificidade muita intensa uma necessidade muito intensa espaços especialmente preparados pro seu processo de aprendizagem nós em nome da maioria sacrificamos uma minoria (.)

Em sua opinião, o processo de inclusão demanda romper com práticas excludentes que historicamente vitimaram essa população. No entanto, a gestora adverte que a radicalização pode sacrificar uma minoria ao afirmar: “nós, em nome da maioria, sacrificamos uma minoria”. A advertência se refere ao fato de que a defesa pelo princípio da inclusão radical, de que todos os alunos com deficiência deverão ser escolarizados na escola comum, sem considerar suas especificidades de aprendizagem, poderá gerar mecanismos de exclusão no interior da escola, além de comprometer o processo de aprendizagem. A gestora defende que os processos educacionais específicos devem ser pensados para contemplar as diferentes especificidades humanas, no intuito de incluir a todos.

Em síntese, o entendimento do informante do estado de Goiás de que a educação inclusiva deve se constituir como eixo central da ação educativa é ratificado quando afirma que é consenso o direito de acesso aos estudantes com deficiência, e que o desafio consiste na permanência desse alunado no sistema de ensino. Já a informante do Paraná demarca sua concepção a partir do questionamento quanto à forma como a política de inclusão vem sendo implementada no país. Por fim, o informante do estado de São Paulo também partilha dessa orientação ao defender que a educação inclusiva não pode perder seu foco, que consiste no direito de todos à Educação e na promoção da acessibilidade. Os três gestores compreendem as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos, e, em consequência, assumem a postura institucional de defesa e garantia da Educação como direito humano.

Considerações finais

O processo de análise das concepções de educação inclusiva apresentadas pelos informantes permitiu a construção de dois tipos de orientação: a educação inclusiva como direito e a educação inclusiva como dever. É interessante destacar que

a definição desses tipos de concepção tem relação intrínseca com a trajetória profissional dos informantes. São os elementos constitutivos da trajetória biográfico-profissional dos sujeitos da pesquisa que definem tanto a forma de aproximação com a área da educação especial, quanto a concepção sobre a condição da pessoa com deficiência, interferindo diretamente na elaboração de ações para a implementação da política de inclusão nos sistemas de ensino.

Metodologicamente, é importante destacar que a realização de entrevistas narrativas com especialistas demanda postura ética e exige cuidados por parte do pesquisador na estruturação do instrumento de pesquisa, de forma a provocar os informantes a elaborarem as narrações que permitam a identificação de pontos de referência para a reconstrução das orientações de conduta dos profissionais. Essa prática na pesquisa qualitativa em Educação contribui para o estudo em profundidade da relação existente entre as visões de mundo dos indivíduos e suas atuações profissionais em processos organizacionais nas instituições.

Nessa perspectiva, destaca-se as contribuições do método documentário, que foi auxiliar na tarefa de desvelar as concepções dos gestores sobre a deficiência e a política pública de inclusão e a forma como estas visões de mundo influenciam na implementação do direito à Educação desses estudantes no ensino médio. Esse conjunto de fatores permitiu evoluir no campo de análise sobre os processos de gestão das unidades federativas brasileiras, pois favoreceu a interpretação do fazer organizacional a partir da perspectiva dos sujeitos produtores da ação. Portanto, pode-se afirmar que a utilização do método documentário e de entrevistas narrativas em pesquisas qualitativas em Educação possuem uma dimensão política, na medida em que possibilitam ao pesquisador a inserção em diversos contextos e o contato com os atores sociais, permitindo a reflexão teórica sobre os eventos e as ações cotidianas realizadas para a efetivação das políticas públicas educacionais.

REFERÊNCIAS

APPEL, Michael. La entrevista autobiográfica narrativa: fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. **Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum Qualitative Social Research** [On-line Journal], v. 6, n. 2, 2005. Disponível em: <<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-16-s.htm>>. Acesso em: 30 maio 2013.

BOHNSACK, Ralf. A multidimensionalidade do *habitus* e a construção de tipos praxiológica. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. 2, p. 22-41, jan./jun. 2011.

_____.; WELLER, Wivian. O método documentário na análise de grupos de discussão. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 67-86.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2009**. Brasília, DF, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2000**. São Paulo; Rio de Janeiro, 2000.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: GASKEL, George; BAUER, Martin (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 90-113.

KÜSTER, Ernst-Uwe. Compreender o estranho: *métodos reconstrutivos* das ciências sociais no Serviço Social alemão. **Revista virtual textos & contextos**, Porto Alegre, n. 4, dez. 2005. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/1011/791>>. Acesso em: 10 mar. 2009.

MEUSER, Michael; NAGEL, Ulrike. ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. In: GARZ, Detlef; KRAIMER, Klaus. **Qualitative-empirische sozialforschung**. Konzepte, methoden, analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1991. p. 441-471.

_____. The expert interview and changes in knowledge production. In: BOGNER, Alexander; LITTIG, Beate; MENZ, Wolfgang (Ed.). **Interviewing Experts**, Palgrave: Macmillan, 2009. p. 17-42

NATANSON, Maurice. Introducción. In: SCHUTZ, Alfred. **El problema de la realidad social**. Buenos Aires: Amorrortu, 1974. p. 11-32.

NOHL, Arnd-Michael. Narrative interview and documentary interpretation. In: BOHNSACK, Ralf; PFAFF, Nicolle; WELLER, Wivian (Org.). **Qualitative analysis and documentary method in international educational research**. Opladen & Farmington Hills, MI: Barbara Budrich Publishers, 2010. p. 195-217.

OTTE, Janete. **Trajétória de mulheres na gestão de instituições públicas profissionalizantes: um olhar sobre os Centros Federais de Educação Tecnológica**. 2008. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=13610>. Acesso em 28 maio 2013.

RIEMANN, Gerhard; SCHÜTZE, Fritz. “Trajectory” as a basic theoretical concept for analyzing suffering and disorderly social processes. In: MAINES, David. **Social organization and social process: essays in honor of Anselm Strauss**. New York: Aldine de Gruyter, 1991.

SCHÜTZ, Alfred. El sentido común y la interpretación científica de la acción humana. In: **El problema de la realidad social**. Buenos Aires: Amorrortu, 1974.

_____. **Fenomenologia e relações sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SCHÜTZE, Fritz. **Die technik des narrativen interviews in interaktionsfeldstudien** – dargestellt an einem project zur erforschung von kommunalen machtstrukturen. Unpublished manuscript, University of Bielefeld, Department of Sociology, 1977.

_____. Pressure and guilt: war experiences of a young german soldier and their biographical implication (part 1). **International Sociology**, v. 7, n. 2, p. 187-208, 1992a.

_____. Pressure and guilt: war experiences of a young german soldier and their biographical implication (part 2). **International Sociology**, v. 7, n. 3, p. 347-367, 1992b.

_____. Ethnographie und sozialwissenschaftliche methoden der feldforschung. Eine mögliche methodische orientierung in der ausbildung und praxis der sozialen arbeit. In: GRODDECK, Norbert; SCHUMANN, Michael (Org.). **Modernisierung sozialer arbeit durch methodenentwicklung und - reflexion**. Freiburg: Lambertus, 1994. p. 189-298.

_____. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 210-222.

STRAUSS, Anselm L.; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento**

de Teoria Fundamentada. Porto Alegre: Artmed, 2008.

WELLER, Wivian. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 13, p. 260-300, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n13/23564.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2013.

_____. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa** – Revista de Educação da USP, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a03v32n2.pdf>>. Acesso em: 30 maio 2009.

_____. Tradições hermenêuticas e interacionistas na pesquisa qualitativa: a análise das narrativas segundo Fritz Schütze. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPeD, 32., 2009, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPeD, 2009. p. 1-16.

_____. **Minha voz é tudo que tenho**: manifestações juvenis em Berlim e São Paulo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

ZARDO, Sinara Pollom. **Direito à educação**: a inclusão escolar de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino. 2012. 378 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/12582/1/2012_SinaraPollomZardo.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2013.

Recebido em 16.06.2013

Aprovado em 27.08.2013