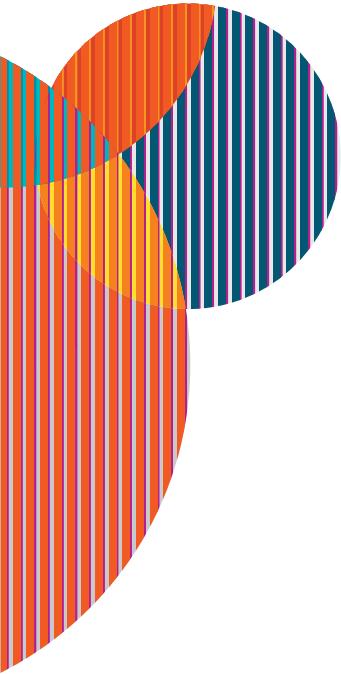


02

Débora de Lima Velho Junges  
Fernanda Wanderer

# Discutindo os caminhos metodológicos

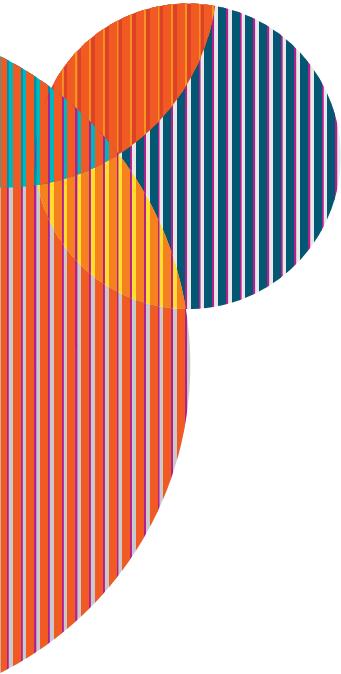
DOI: 10.31560/pimentacultural/2018.907.33-51



Neste capítulo, problematizamos e explicitamos alguns dos caminhos metodológicos utilizados nas pesquisas apresentadas neste livro e que tem sido, como parte das atividades do GIPEMS nos últimos anos, objeto de discussão, aprofundamento teórico e ressignificação. Considerando a pluralidade das empirias presentes nesses trabalhos investigativos, podemos dizer que neles há uma base teórico-metodológica sustentada no pensamento de Michel Foucault. Assim, mesmo cientes de que o filósofo não esteve interessado em prescrever orientações metodológicas, seus estudos nos oferecem algumas balizas ou considerações que adotamos em nosso trabalho como pesquisadores. A primeira parte do capítulo centra-se nessa reflexão.

Uma dessas balizas ancora-se na problematização que Foucault tece sobre a análise do discurso, amplamente utilizada como estratégia analítica nas pesquisas contemporâneas da área da Educação e também nas investigações presentes neste livro. Como será possível identificar nos próximos capítulos, há uma gama de trabalhos interessados em examinar enunciações de professores, alunos, moradores de uma determinada localidade e, até mesmo, aquelas presentes em diversos documentos para examinar e questionar os discursos pedagógico, midiático, político, tecnocientífico, entre outros.

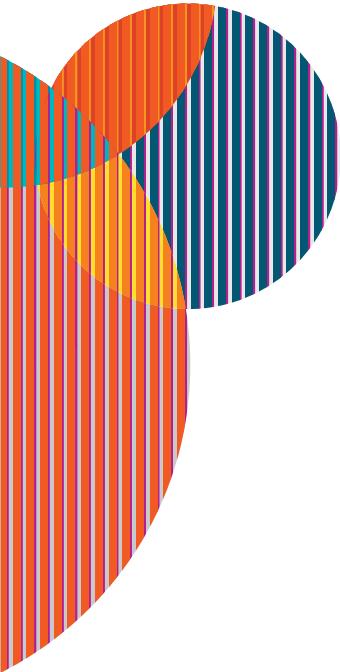
Inicialmente, é pertinente destacar que as discussões sobre discurso vinculam-se ao modo pelo qual Foucault compreende a linguagem. Nesse ponto, a produção do filósofo aproxima-se das teorizações de outros pensadores como Wittgenstein (a obra tardia) e Nietzsche. Afastando-se



de um viés interpretativo, Foucault concebe a linguagem “em sua historicidade, em sua dispersão, em sua materialidade” (Castro, 2009, p. 251), buscando examiná-la em seu uso. Na perspectiva foucaultiana, a linguagem não é considerada apenas como um meio neutro que referencia ou expressa algo, mas “constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, à nossa experiência, ao mundo” (Veiga-Neto, 2003, p. 107).

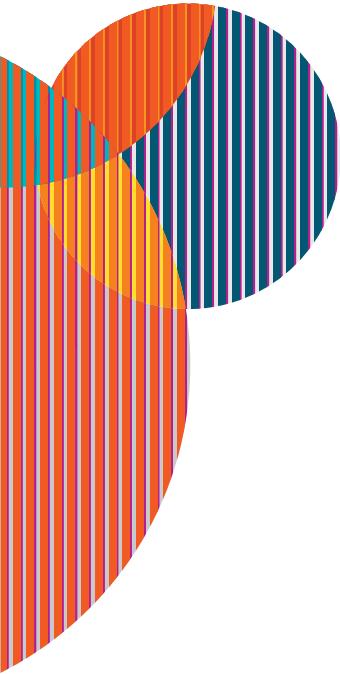
Apoiando-nos também na virada linguística de Wittgenstein (1999), que compreende a significação da linguagem em seu uso, no contexto de uma determinada forma de vida, entendemos a linguagem como constituidora de práticas sociais e atuante na produção de sujeitos. Em uma abordagem wittgensteiniana, a concepção de linguagem está relacionada ao uso que é feito da palavra ou expressão em determinada situação e contexto, ou seja, em uma determinada forma de vida (Condé, 1998). “Se a mesma expressão linguística for usada de outra forma ou em outro contexto, sua significação poderá ser outra, isto é, poderá ter uma significação totalmente diversa da anterior” (Condé, 1998, p. 89). Essa relação de variação de significados de uma palavra ou expressão dependendo da forma de vida em que ela está sendo empregada é o que Wittgenstein (1999) denominou jogos de linguagem. Desse modo, sem que se conheçam os jogos nos quais os indivíduos estão inseridos, não é possível compreender o sentido da linguagem empregada.

É nessa direção que Foucault discute, principalmente nas obras *Arqueologia do Saber* e *A Ordem do Discurso*, os conceitos



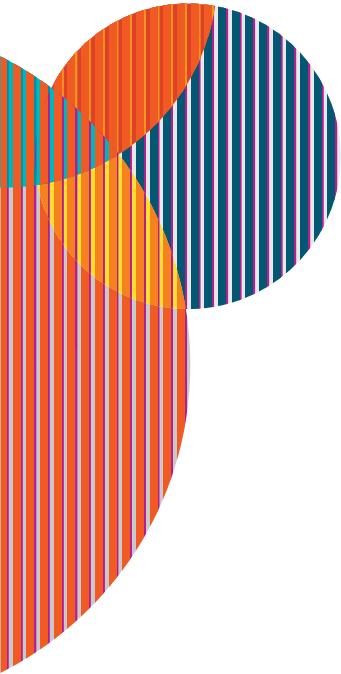
de discurso e enunciado. Para ele, os discursos, constituídos por um conjunto de enunciados, podem ser compreendidos como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (Foucault, 2002a, p. 56). Já os enunciados, nas palavras de Veiga-Neto (2003), são atos discursivos capazes de agregar um campo de sentidos que seguem uma determinada ordem e que passam a ser aceitos, repetidos, sancionados, excluídos. Foucault (2002a) destaca que a análise dos enunciados que compõem o discurso se refere àquilo que foi dito, seja de forma escrita ou oral, não se tratando, então, de questionar aquilo que os enunciados supostamente ocultam.

Seguindo essas reflexões, podemos dizer que os discursos são examinados não pelos significados dos signos que os compõem, mas por aquilo que dizem e pelas regras que os geram. Desta forma, como muitos dos capítulos presentes nesse livro irão apresentar, não faz sentido analisar, por exemplo, narrativas ou documentos por um viés explicativo e/ou interpretativo, tentando encontrar um sentido único ou as causas das enunciações, mas torna-se relevante examiná-los simplesmente por aquilo que dizem, por aquilo que expressam, por aquilo que instituem. “Precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas”, de forma a dar conta “de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão ‘vivas’ nos discursos” (Fischer, 2001, p. 198 - 199).



Em consonância com Foucault, Wittgenstein também refuta a ideia de interpretação ou de explicação, algo central para a compreensão dos materiais empíricos de nossas investigações. Como já destacamos no início do capítulo, Foucault e Wittgenstein compartilham o entendimento sobre a linguagem. Em termos metodológicos, Hillesheim (2011) percebe um deslocamento assumido na segunda fase do pensamento de Wittgenstein ao passar a analisar as experiências pela descrição e não mais pela explicação ou interpretação. Afirma Wittgenstein: “toda explicação deve desaparecer e ser substituída apenas pela descrição” (1999, p.109). Isso porque é preciso ser levado em consideração que a análise de uma experiência depende diretamente do olhar do observador. Diríamos que no caso de uma pesquisa, depende do olhar e das ferramentas teóricas que o pesquisador irá se servir para compreender o acontecimento, posto que o estado das coisas adquire sentido ao ser pensado e valorado (Diaz, 2010).

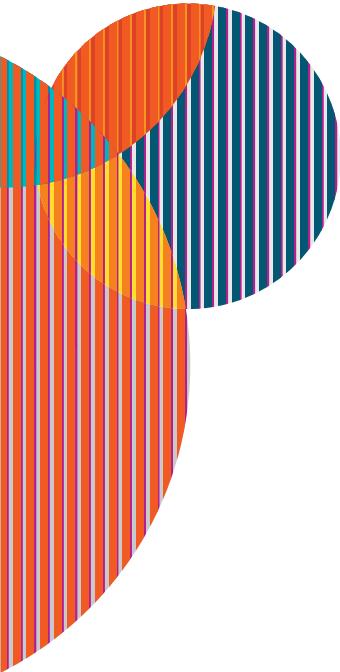
A posição defendida por Wittgenstein (2007) em termos analíticos é a descrição dos acontecimentos observados ou das experiências narradas sem a interpolação de um juízo de valor, mas como uma maneira de associá-los à prática. Ao contrário da formulação de hipóteses explicativas que têm como propósito generalizar e/ou enquadrar um acontecimento ou uma experiência, a descrição consiste em estabelecer conexões por meio da percepção de semelhanças e diferenças, entendendo o acontecimento e a experiência em si mesma e na relação com outras situações. Entretanto, essa forma de compreensão



não tem como propósito nem a comparação, nem a valoração daquilo que está sendo analisado (Wittgenstein, 1999).

Essas reflexões acarretam algumas implicações para o ato investigativo. Como poderá ser identificado nos diferentes capítulos, os autores não foram a campo para realizar entrevistas ou analisar documentos com o propósito de retirar deles somente aquilo que se tinha como pressuposto ou que se enquadrasse em categorias analíticas definidas a priori. Entretanto, seria ingênuo afirmar que esses pesquisadores, ao irem a campo, não haviam elaborado ideias iniciais sobre o que seria evidenciado, até porque temos uma compreensão inicial sobre o objeto de nossos estudos por meio de leituras e estudos prévios. Contudo, a fim de se afastar de um viés explicativo e/ou interpretativo, eles procuraram ouvir o que diziam os participantes de suas pesquisas ou aquilo que compunham os documentos sem enquadrá-los em categorias pré-definidas ou descartando qualquer relato, uma vez que, em um primeiro momento, tudo pode ser relevante para a pesquisa.

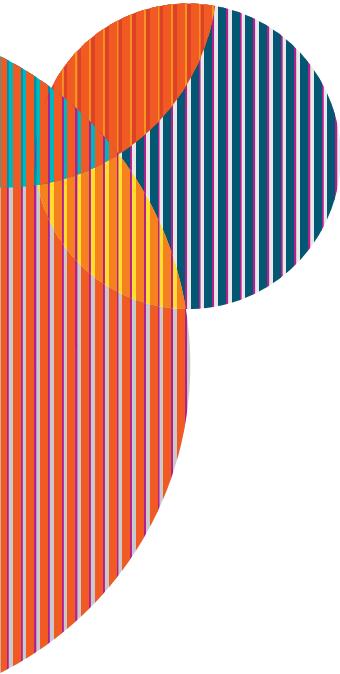
A segunda baliza que o pensamento foucaultiano nos oferece ao pensarmos as dimensões metodológicas de nossos trabalhos está relacionada à produção do sujeito. O filósofo, ao longo de sua produção, destaca que as enunciações não possuem uma essência no sujeito, ou seja, vão sendo geradas pelas histórias que escutamos e pelas práticas vivenciadas (Larrosa, 2000; 2004). Na concepção foucaultiana, os discursos não possuem uma origem no sujeito, não remetem a um sujeito. Ao contrário, para o filósofo, o sujeito passa a ser considerado



uma função do enunciado, ou seja, “os procedimentos discursivos da enunciabilidade criam ao mesmo tempo o sujeito e o objeto da enunciação” (Larrosa, 2000, p. 67).

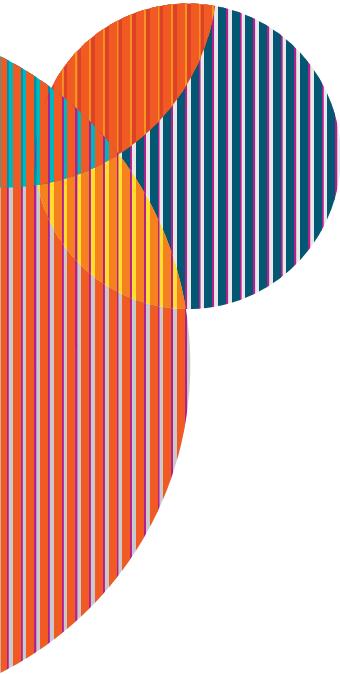
Outra baliza ancora-se na reflexão sobre as relações de poder e os regimes de verdade. Foucault (2002a, p. 139) afirma que o discurso é um bem “que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política”. Em *A Ordem do Discurso*, o filósofo expressa essa correlação, destacando que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (2001, p.10).

E qual o entendimento de poder discutido por Foucault? Para ele, poder não é apenas um mecanismo que gera a sujeição dos cidadãos de um Estado, nem um sistema soberano exercido por um determinado grupo sobre outro. Também não se trata de uma mercadoria ou objeto que se adquire, uma vez que as relações de poder são exercidas em muitos pontos. Além disto, as correlações de poder, marcadas pela desigualdade, produtividade e intencionalidade, não se encontram em um lugar exterior aos processos econômicos, sociais e políticos, mas são tão produzidas quanto produtoras de tais processos (Foucault, 2001). Em *Vigiar e Punir* (2002c), Foucault analisa as relações de poder, vinculando-as à produção do saber. Afirma o filósofo que “poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (Foucault, 2002c, p.27).



A possibilidade dos discursos instituírem significados para as coisas, objetos, conhecimentos e pessoas está associada com a produção da verdade, com aquilo que cada grupo ou sociedade toma como verdadeiro em uma determinada época. Diaz (2010, p. 8), nessa direção explica: “os discursos não são figuras que se encaixam aleatoriamente sobre processos mudos. Surgem seguindo regularidades. Estas estabelecem o que cada época histórica considera verdadeiro e formam parte do arquivo estudado pela arqueologia filosófica”. E, mais adiante, evidencia a relação entre a verdade e as práticas: “a produção da verdade é descoberta nas práticas. Os objetos são produto das práticas. Portanto, não há coisas, não há objetos; melhor dito, existem as coisas ou os objetos que as práticas produzem” (Diaz, 2010, p. 12-13).

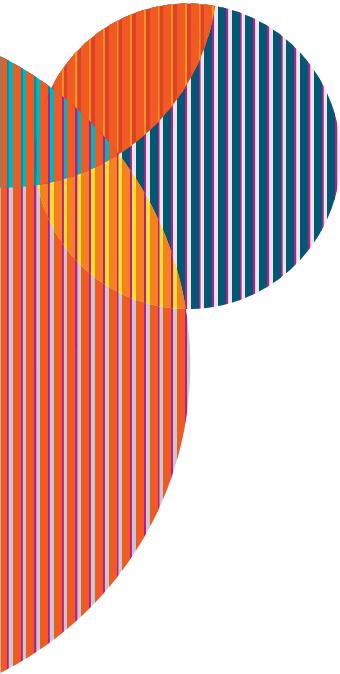
Seguindo a autora, podemos dizer que aquilo que expressam os sujeitos que integram nossas pesquisas ou o que está escrito nos documentos obedecem a um conjunto de regras discursivas que são produzidas historicamente e submetidas a um regime de verdade. Ou seja, não falamos qualquer coisa, uma vez que a produção dos discursos se constitui em um processo de entrecruzamento de experiências pessoais, técnicas, gramáticas, vocabulários que regulam tanto o comportamento quanto as subjetividades dos sujeitos (Wanderer, 2014). Como expresso por Ball (1993, p. 6), o discurso se refere àquilo que pode ser enunciado, “mas também a quem pode falar, quando e com que autoridade”. Essas narrações são produzidas em relação às redes de comunicação que nos interpelam



e que consideramos importante mencionar. As falas de professoras, por exemplo, são fruto daquilo que se diz nos cursos de formação docente, na literatura pedagógica, na mídia e nas histórias pessoais e profissionais que circulam na sociedade. “Cada pessoa se encontra já imersa em estruturas narrativas que lhe pre-existem e em função das quais constrói e organiza de um modo particular sua experiência” (Larrosa, 2004, p. 70).

Relacionando essas discussões com nossas investigações, podemos dizer que as técnicas de controle e regulação do discurso, produzidas por relações de poder, atuam sobre os sujeitos que integram nossas pesquisas. Aqui estamos nos referindo, de um modo especial, às entrevistas. É possível identificar que os participantes não expressam qualquer coisa, mas preparam-se para a entrevista, selecionando o que irão nos contar para satisfazer às expectativas dos pesquisadores. Ou seja, não há como afirmar que as enunciações produzidas nessas situações, por exemplo, são neutras, livres ou inocentes. Estar atento a isso e discutir essas questões, faz parte de nossa tarefa investigativa.

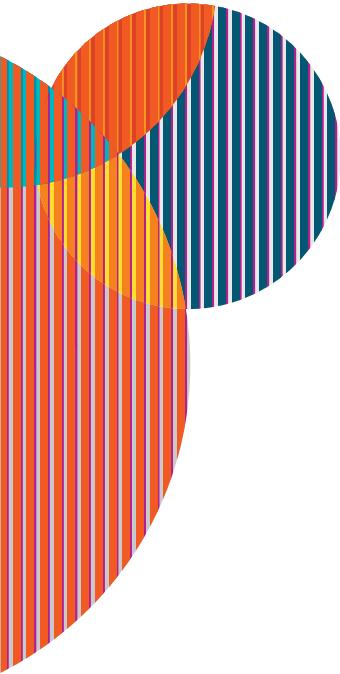
As reflexões apresentadas nessa primeira parte do capítulo constituem algumas das premissas teóricas-metodológicas que temos adotado em nosso fazer investigativo. Na próxima seção, temos o intuito de destacar algumas considerações sobre as especificidades de usar as técnicas da entrevista e também a análise de documentos.



## PRODUZINDO ENTREVISTAS-NARRATIVAS E ANALISANDO DOCUMENTOS

Como os próximos capítulos do livro irão apresentar, a entrevista tem sido amplamente utilizada nas pesquisas desenvolvidas pelo Gipems para a produção de materiais empíricos. Diante disso, consideramos relevante discutir mais a fundo questões teóricas que permeiam e balizam os procedimentos que utilizamos na produção desses materiais tomando como exemplo o estudo realizado por Junges (2017). A investigação citada buscou analisar como a escola e, em particular, a matemática escolar, operavam como parte dos processos de subjetivação de escolares descendentes de imigrantes alemães no estado do Rio Grande do Sul, no período da Campanha de Nacionalização (1938-1945). As ferramentas teóricas do estudo foram balizadas nas teorizações de Foucault e de Wittgenstein e o material de pesquisa se consistiu em entrevistas-narrativas com sete pessoas que estudaram em escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul, no período em questão.

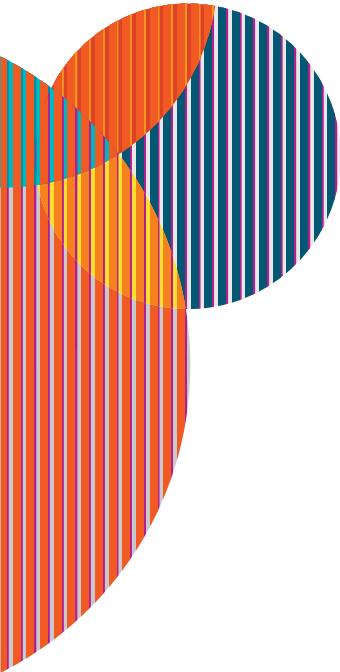
Os sete participantes (quatro mulheres e três homens), com idades que variavam de 78 a 85 anos, foram entrevistados no ano de 2013. Quando da realização das entrevistas, todos residiam nos municípios de Parobé e Taquara, situados na microrregião do Vale do Paranhana (RS). Foram geradas cerca de cinquenta e cinco horas de gravação. Com cada um dos participantes realizou-se mais de uma entrevista individual, de modo a produzir narrativas em conformidade com as formulações da



*Storytelling* (Jorgensen; Boje, 2010), metodologia ancorada nos estudos filosóficos a respeito da linguagem de Wittgenstein e da produção do discurso tal como discutida por Foucault.

Isso implicou em não conduzir a fala dos entrevistados de modo a conformá-la como texto linearizado (com um começo, meio e fim). “Qualquer começo, meio e fim de um texto representa uma ilusão de encerramento” (Jorgensen; Nunez, 2010, p.257, tradução nossa). Na perspectiva da *Storytelling*, aquele que fala passa a ter a liberdade de contar a sua história, do modo que lhe for conveniente, sem que haja a delimitação do que dizer e como organizar sua fala. Assim, na produção das narrativas, a pesquisadora procurou se afastar da realização de entrevistas estruturadas que enfocassem unicamente o objetivo da pesquisa, já que essas poderiam induzir a um viés menos subjetivo (Jorgensen; Nunez, 2010). Como ela se manteve muito mais como uma ouvinte, do que propriamente uma entrevistadora, os sete participantes puderam contar suas histórias para além do período em que estiveram no ambiente escolar durante a Campanha de Nacionalização. As narrativas foram mais pessoais, tal como Jørgensen e Nunez (2010) afirmam que as narrativas que se aproximam da *Storytelling* devem atentar ao serem construídas.

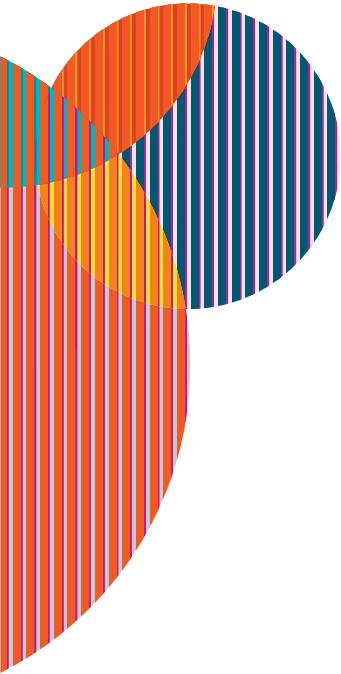
Em uma pesquisa que emprega a entrevista-narrativa como procedimento para a produção do material se faz necessário situar o leitor a respeito dos critérios para a seleção dos participantes, quem são eles, de que lugar falam e sob que circunstâncias falam. Só assim, dando condições para que



se situe cada um deles em uma determinada forma de vida, a narrativa dos indivíduos faz sentido e tem significado. Por se constituir como uma prática discursiva, a narrativa e, consequentemente, a perspectiva metodológica da *Storytelling*, também está imbricada em relações de poder (Jorgensen; Nunez, 2010<sup>2</sup>) que penetram “muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade” (Foucault, 2002b, p. 71). Assim, a narração como uma prática discursiva também se submete aos procedimentos organizacionais, seletivos e restritivos de proferimento das palavras (Foucault, 1998). Nessa perspectiva, a narrativa é compreendida em termos de relação do narrador consigo mesmo e com os outros, operando em determinados tempos e espaços (Jorgensen; Nunez, 2010). Portanto, não há neutralidade nos discursos, pois quem diz, o faz a partir de um lugar instituído historicamente.

Nessa direção, consideramos pertinente destacar o argumento de Silveira (2002) a respeito do uso de entrevistas nas pesquisas educacionais. Para ela, ao nos servirmos desse procedimento metodológico, precisamos estar atentos aos jogos de linguagem e poder que nele estão engendrados, uma vez que “não se pode pensar que haja encontros angelicais entre dois sujeitos, absolutamente divorciados de referências de hierarquia, de poder e persuasão, ainda que as posições de domínio, direção e supremacia sejam objeto constante de

2. A *Storytelling*, tal como compreendida por Jørgensen e Boje (2010), é balizada pela noção de história de Derrida. A história, para Derrida, não possui fronteiras, ela é, ao mesmo tempo, maior e menor do que si própria e está diretamente relacionada com outras histórias, tornando-se parte do outro e fazendo com que o outro se torne parte de si.

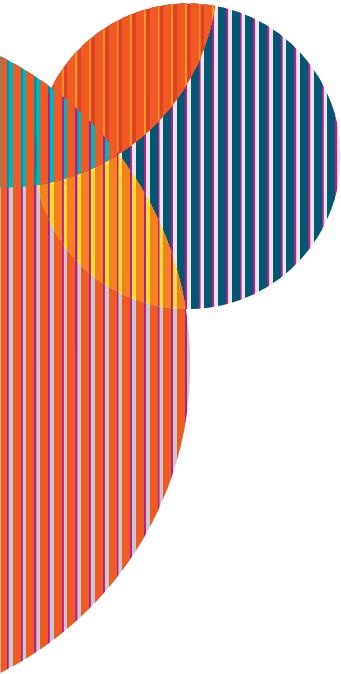


disputas” (Silveira, 2002, p.126). Assim, não há como desconsiderar os marcadores sociais que nos constituem, os quais, na interação com os participantes da pesquisa, nos situam em diferentes posições de domínio, supremacia e persuasão.

Ao entender a produção de narrativas inserida na trama social em que o sujeito é participante de redes comunicativas e de diversas formas de vida, se torna incoerente pensar que as narrativas sejam invenções individuais dependentes unicamente da vontade do narrador. Pelo contrário, esse tipo de discurso é produzido “de acordo com certas convenções estabelecidas socialmente” (Bonin, 2007, p. 51) e “mediadas no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas” (Larrosa, 2000, p. 49).

Para estudos que se utilizam de entrevistas-narrativas, é relevante o entendimento de que os participantes, ao se narrarem, apresentam elementos produzidos no âmbito social e na troca entre pessoas. Ou seja, nessa perspectiva de compreensão da produção de narrativas, o que eles expõem nas entrevistas tem um viés individual, mas também coletivo, já que as narrativas particulares são posicionadas enquanto inseridas na ordem social (Jorgensen; Nunez, 2010). A narrativa em *Storytelling* “é, portanto, constituída na ideia de que a experiência humana é sempre intersubjetiva e dialógica, plural, ambígua, indefinida, e emergente e em constante evolução” (Jorgensen; Nunez, 2010, p. 6).

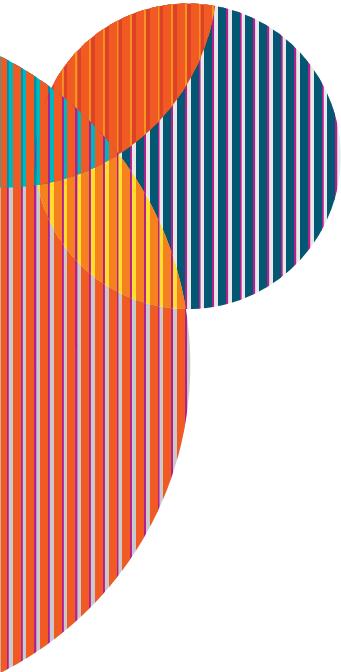
O ato de narrar posiciona os indivíduos como seres de convivência, uma vez que “conta-se a outros e conta-se com



outros para devir como sujeito de experiências, constituímo-nos por meio desse contar a outros e daquilo que nos é devolvido” (Duhart, 2008, p. 195, grifos do autor). Nesse sentido, como, por exemplo, na pesquisa de Junges (2017), procurou-se situar as narrativas dos participantes em um contingente não restrito às vivências exclusivamente por cada um, mas também de situações e experiências de vidas alheias as quais presenciaram, escutaram na relação com os outros ou leram em alguma parte, e que lhes foram significativas a tal ponto que consideraram importante trazer em suas narrativas.

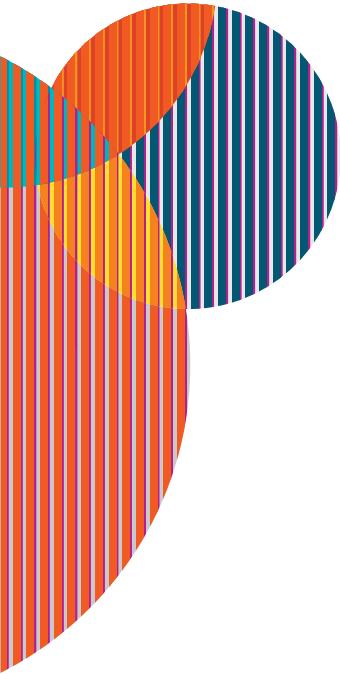
Além do uso de entrevistas para gerar narrativas que possam se constituir como materiais de pesquisa, muitas das investigações presentes nesse livro utilizaram, também, registros escritos. Para discutirmos questões referentes à análise de documentos nos reportamos às pesquisas de Wanderer (2017, 2016) que examinaram um conjunto de materiais endereçados a professoras e alunos que integraram uma política do governo federal denominada “Programa Escola Ativa” (PEA). Tal conjunto foi constituído pelos Cadernos da área da Matemática do PEA endereçados aos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e pelo Caderno com orientações pedagógicas utilizado pelo professor.

Como aprendemos com Foucault (2002a), ao trabalharmos com documentos é interessante tomá-los como monumentos, ou seja, não se trata de interpretar o documento para ver se ele expressa “a” verdade, mas trabalhar desde seu interior. Essas reflexões estão presentes nos estudos sobre a arqueologia.



“Não busca neles (documentos) os rastros que os homens tenham podido deixar, mas desdobra um conjunto de elementos, isola-os, agrupa-os, estabelece relações, reúne-os segundo níveis de pertinência” (Castro, 2009, p. 41). Discutindo sobre essa transformação, Veiga-Neto afirma que, ao tomarmos os documentos como monumentos, a leitura do enunciado passa a ser realizada “pela exterioridade do texto, sem entrar na lógica interna que comanda a ordem dos enunciados”, estabelecendo “as relações entre os enunciados e o que eles descrevem, para, a partir daí, compreender a que poder (es) atendem tais enunciados, qual/quais poder (es) os enunciados ativam e colocam em circulação” (2003, p. 125-126). Além disto, a leitura monumental não busca uma suposta “verdade” que seria encontrada pelo texto. Ao invés disso, precisamos “tomar o texto menos por aquilo que o compõe por dentro, e mais ‘pelos contatos de superfície que ele mantém com aquilo que o cerca’, de modo a conseguirmos mapear o regime de verdade que o acolhe e que, ao mesmo tempo, ele sustenta, reforça, justifica e dá vida” (Veiga-Neto, 2003, p. 127).

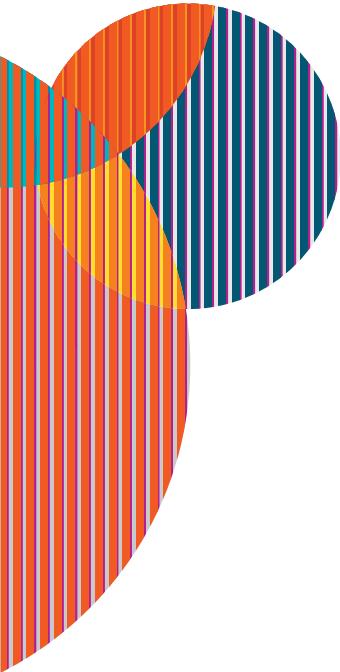
Nessa leitura monumental não procuramos encontrar as causas da elaboração de tais documentos, nem buscar suas conseqüências, como se houvesse uma relação unilateral de causa e efeito. Ao invés disto, pressupomos que há uma relação recíproca entre a causa e seu efeito, no sentido de causa imanente discutido por Gilles Deleuze (2005). Para o autor, uma causa imanente é aquela que “se atualiza em seu efeito, que se integra em seu efeito, que se diferencia em seu efeito”. Ou seja,



“causa imanente é aquela cujo efeito a atualiza, integra e diferencia” (Deleuze, 2005, p. 46).

Seguindo a análise do discurso, como discutido na primeira parte do capítulo, ao operarmos com documentos o trabalho do pesquisador será “constituir unidades a partir dessa dispersão, mostrar como determinados enunciados aparecem e como se distribuem no interior de um certo conjunto, sabendo, em primeiro lugar, que a unidade não é dada pelo objeto de análise” (Fischer, 2012, p. 74). Com esse entendimento, a operação realizada sobre os materiais selecionados envolve as seguintes ações: leitura dos documentos focando os temas de nossas pesquisas, seleção e organização dos excertos que enfocam questões vinculadas à investigação e organização desses excertos em unidades. No caso das pesquisas de Wanderer (2017, 2016) citadas acima, o trabalho envolveu ler os documentos do PEA procurando identificar o que diziam sobre os processos de ensinar e aprender matemáticas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; selecionar os excertos e, como eles, organizar unidades de análise, sustentadas pelas lentes teóricas adotadas na investigação.

Nas páginas que seguem, apresentamos um conjunto de textos que, mesmo plurais no que diz respeito às temáticas e aos objetos discutidos, estão balizados pelas questões metodológicas que permearam este capítulo. Os caminhos metodológicos trilhados por cada um dos pesquisadores estão diretamente relacionados com o que compreendemos como ato investigativo. Assim, neste capítulo, procuramos enfatizar



as escolhas teórico-metodológicas que fizemos quando nos debruçamos sobre os materiais de pesquisa, sabendo que essas escolhas não são neutras, nem determinadas ao acaso, mas fruto de nossa posição enquanto pesquisadores inseridos e comprometidos com o campo da Educação.

## Referências

BALL, S. J. Presentación de Michel Foucault. In.: BALL, Stephen J. (compilador). *Foucault y la educación*. Disciplinas y saber. Madrid: Ediciones Morata, S. L., 1993, p. 5-12.

BONIN, I. T. *E por falar em povos indígenas...: quais narrativas contam em práticas pedagógicas?* 2007, 220f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

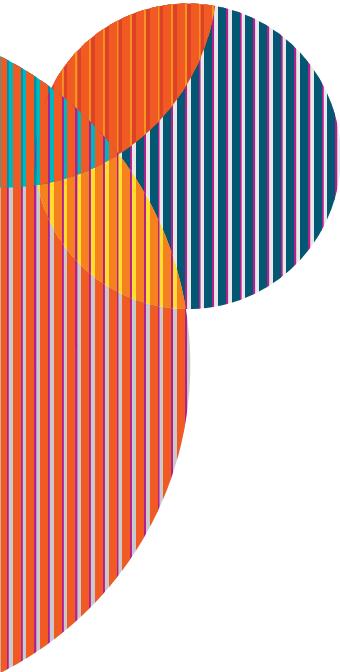
CONDÉ, M. L. L. *Wittgenstein: linguagem e mundo*. São Paulo: Annablume, 1998.

DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DIAZ, E. *Entre la tecnociencia y el deseo: la construcción de una epistemología ampliada*. 2.ed. Buenos Aires: Biblos, 2010.

DUHART, O. G. Narrativas e experiência. In.: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (Org.). *Filosofia, aprendizagem, experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

FISCHER, R. M. *Trabalhar com Foucault: Arqueologia de uma paixão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.



\_\_\_\_\_. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*. n. 114, p. 197-223, nov. 2001.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002a.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002b.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. 26. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002c.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. 7. Ed. São Paulo: Loyola, 2001.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. 8. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

HILLESHEIM, V. A descrição gramatical em Wittgenstein. *Ideação*. Feira de Santana, n. 24, p. 15-31, jan./jun. 2011.

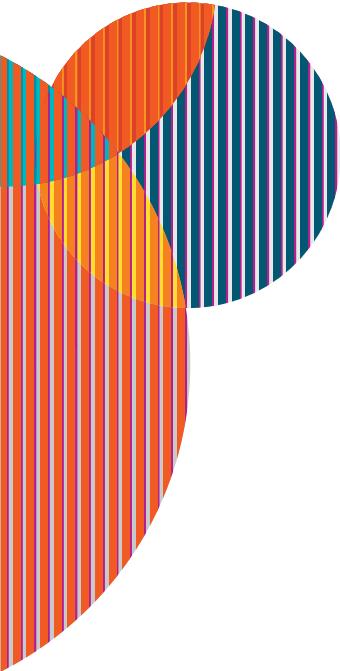
JØRGENSEN, K. M.; BOJE, D. M. Resituating narrative and story in business ethics. *Business Ethics: A European Review*, v. 19, n. 3, p. 253-264, jul. 2010.

JØRGENSEN, K. M.; NUNEZ, H. C. Ethics and organizational learning in higher education. *The International Conference on Higher Education proceeding*, 2010.

JUNGES, D. L. V. *Educação matemática e subjetivação em formas de vida da imigração alemã no Rio Grande do Sul no período da Campanha de Nacionalização*. 2017. 231f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

LARROSA, J. Notas sobre narrativa e identidade. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barrete (Org.). *A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

\_\_\_\_\_. "Tecnologias do eu e educação". In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *O sujeito da educação*. 4. Ed. Petrópolis: Vozes, 2000, p.35-86.



SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa. *Caminhos Investigativos II*. Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.119-142.

VEIGA-NETO, A. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WANDERER, F. Educação Matemática, processos de regulação e o Programa Escola Ativa. *Revista de Educação Pública* (UFMT), v. 26, p. 201-221, 2017.

\_\_\_\_\_. Educação Matemática em escolas multisseriadas do campo. *Acta Scientiae* (ULBRA), v. 18, p. 335-351, 2016.

\_\_\_\_\_. *Educação Matemática, jogos de linguagem e regulação*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2014.

WITTGENSTEIN, L. Observações sobre ‘O Ramo de Ouro’ de Frazer. *Revista Digital AdVerbum*. v. 2, n. 2, p. 186-231, jul./dez. 2007.

\_\_\_\_\_. *Investigações Filosóficas*. Trad. José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1999.