



## **A AFETIVIDADE COMO PRÁXIS ESSENCIAL NOS PROCESSOS EDUCATIVOS**

Jovana Machado Lourenção\*

Marion Machado Cunha\*\*

### **RESUMO**

Este artigo tem como objetivo analisar a afetividade como elemento construtivo de aprendizagem na escola e refletir as vivências que são construídas no processo de mediação entre o professor e aluno. A pesquisa foi realizada na escola Rodrigo Damasceno, em Sinop – Mato Grosso, com seis alunos e uma professora. Os autores que embasaram a pesquisa foram Paulo Freire e Karl Marx. A metodologia utilizada foi Estudo de Caso com abordagem qualitativa, por meio de observações e entrevistas semiestruturadas. As respostas foram analisadas com base nas leituras e foi possível problematizar que a afetividade é desenvolvida na escola.

**Palavras-chave:** Educação. Afetividade. Mediação. Construção. Práxis educativa.

### **1 INTRODUÇÃO**

Sabe-se que a afetividade é inerente no fazer pedagógico do educador, e possibilita que o sujeito construa e estabeleça as suas relações sociais, dentro do contexto escolar, organizando na necessidade da transformação coletiva, aparando-se em um compromisso mútuo e socializador da vida e experiências.

A afetividade é a atividade social e dimensão do sentir o mundo orientado para significação do mundo e das experiências da vida e sua materialidade. Está em conexão com a objetividade como expressão externa (objetividade do mundo) através dos sentimentos, das

---

\* Acadêmica do 7º Semestre do Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação e Linguagem da UNEMAT - Campus Universitário de Sinop.

\*\* Graduado em História pela Faculdade de Filosofia de Ciências e Letras Imaculada Conceição, Santa Maria, RS. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutor pela Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor concursado em Metodologia Científica, do Campus Universitário de Sinop.

emoções (ordem subjetiva). A afetividade é produto da realidade subjetiva produzida objetivamente, mas que atua na própria realidade, já que sua formação responde as relações sociais e históricas.

A afetividade está interligada ao cognitivo, a instância da consciência. O sujeito ao desenvolver os aspectos afetivos no processo da produção da vida, ele expressa por meio das emoções de como percebe e sente o mundo exterior, a sua consciência e as objetividades que existem em sua realidade.

Uma educação humanizadora pauta-se não somente no cognitivo, mais em ver e compreender o sujeito, em suas diversas dimensões, entranhada em sua natureza humana pelo capital. Nesse contexto, quando se pensa atualmente no modelo de escola e na prática pedagógica, que é desenvolvida dentro do espaço da mesma, questiona-se sobre a afetividade na práxis do educador.

Nesse sentido, o presente trabalho é resultante da pesquisa que teve por objeto a afetividade nos processos educativos mediação professor e aluno. E para fazer essa análise utilizou-se da ferramenta da entrevista semi-estruturada para qual foi elaborada com roteiro de perguntas com dez questões, mas para está análise foram utilizadas duas delas. Sendo assim, neste trabalho elaborou uma discussão teórica metodológica acerca do tema afetividade. Em confluência discorre-se sobre os dados obtidos na empiria da pesquisa.

## **2 A AFETIVIDADE NA PRÁXIS DO EDUCADOR**

A afetividade é um dos elementos fundamentais do ser humano, ela está intimamente implícita na natureza humana produzida socialmente e historicamente pelos homens. Ela é construída a partir das e nas relações estabelecidas entre os sujeitos: “Ao produzirem seus meios de vida, os homens produzem, indiretamente, a sua própria vida material”. (MARX; ENGELS, 2005, p. 17).

Um dos desafios presentes diante de uma educação burguesa e elevar seus sujeitos à relação entre teoria e prática, num movimento constante e, ao mesmo tempo, elevar a consciência a dimensão de totalidade. A escola para o capital, organizada por um currículo oficial, está impregnada uma ideologia burguesa, a qual visa instrumentalizar futuros proletários. A escola em sua condição de reproduzir o capital necessita impedir os sujeitos do mundo do trabalho a uma prática consciente, a uma concepção de que o homem seja consciente de sua prática criticamente:

No momento em que os seres humanos, intervindo no suporte, foram criando o mundo, inventando a linguagem com que passaram a dar nome às coisas que faziam com a ação sobre o mundo, na medida em que se foram habilitando a inteligir o mundo e criaram por conseqüências a necessária comunicabilidade do inteligido, já não foi possível existir a não ser disponível à tensão radical e profunda entre o bem e o mal, entre a dignidade e a indignidade, entre a decência e o despudor, entre a boniteza e a feiúra do mundo. Quer dizer, já não foi possível existir sem assumir o direito e o dever de optar, de decidir, lutar, de fazer política. (FREIRE, 1997, p. 20).

Inevitavelmente, como humano, o sujeito produz a natureza humana no intercâmbio com a própria natureza. Essa é a práxis histórica de qualquer humanidade (VAZQUEZ, 1977). O capital imprime a negação da dimensão histórica do homem como produtor de sua realidade, imprimindo a visão de um mundo pronto e adaptável. Como possibilidade necessária de luta contra a negação humana, a dimensão da práxis exige um outro estágio de consciência, em que a teoria e prática sejam elaborada nos termos de uma ação política para enfrentar as conseqüências da prática alienada do capital na qual o sujeito é estranho a si mesmo e da própria realidade a qual produz (VAZQUEZ, 1977).

Na sociedade capitalista, as relações de luta assumem diversas mediações. O capital não é apenas uma forma de organização. Ele é um conteúdo social que visa a sua constante reprodução. Não é por acaso que a escola está sob o crivo de um Estado.

A educação na constituição brasileira é atribuída ao Estado e a família, como os dois pilares fundamentais: instituições fundantes da vida social na sociedade. A escola se torna representante do Estado de ordem burguesa e na dimensão econômica voltada para reproduzir a leis do mercado como conteúdo de vida, por diversas mediações.

Do ponto de vista do capital, a concepção organizadora orienta-se pelos interesses da classe dominante procurando apenas ratificar a escola apenas para comportar os interesses da divisão social do trabalho capitalista, organizando o trabalhador para a venda da sua força de trabalho (o proletariado).

Se pensarmos em termos da educação como direito, depara-se com uma força da aparência, a forma abstrata e universalizante que não corresponde a ordem dos interesses e necessidades dos trabalhadores. Por exemplo, no Estatuto da Criança e do Adolescente tem-se a seguinte disposição da lei:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes a pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-se lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990).

Quando se observa a relação de apropriação da riqueza produzida pelo trabalhador, como um coletivo, o direito a liberdade e dignidade ficam restritos ao plano da ideia. Essa dissociação, entre a ideia e ordem real da vida para os trabalhadores e seus filhos, tem apenas servido para transformar o aluno de hoje em um trabalhador amanhã, vendedor da força de trabalho.

A escola funciona como um processo seletivo para este mercado de trabalho e esta máxima já está entranhada na sociedade como organização estratégica fundamental. Isso implica diretamente no próprio conceito de trabalho, como enfatiza Frigotto (1999, p. 02):

Esta compreensão conduz-me ao pressuposto de que os sentidos e significados do trabalho resultam e constituem-se como parte das relações sociais em diferentes épocas históricas e um ponto central da batalha das ideias na luta contra - hegemônica à ideologia e à cultura burguesas.

Para Frigotto (1999), o trabalho é a condição dos homens produzirem a si mesmo como humanidade. O trabalho não só efetiva o homem como ser, mas lhe efetiva na história em contextos particulares, é a disputas realizadas pelos detentores do capital e suas correspondências burguesas.

Ao viver o trabalho alienado, o ser humano aliena-se da sua própria relação com a natureza, pois é através do trabalho que o ser humano se relaciona com a natureza, a humaniza e assim pode compreendê-la. Vivendo relações onde ele próprio coisifica-se, onde o produto de seu trabalho lhe é algo estranho e que não lhe pertence, a natureza se distancia e se fetichiza. Quando, numa sociedade de classes, uma delas detém os meios de produção tende a deter também os meios para universalizar sua visão de mundo e suas justificativas ideológicas a respeito das relações sociais de produção que garantem sua dominação econômica. “As ideias da classe dominante são em cada época as ideias dominantes. (IASI, 1999, p. 16 -17).

Uma delas está ligada a teoria do capital humano para a qual educação tem papel alavancar o desenvolvimento econômico, a distribuição de renda, com conjunto de sistemas arranjados para atender propósitos de desenvolvimentos. O que se esconde nessa teoria e sua efetiva tentativa de associar o trabalho com a força de trabalho e dependência desta como condição de desenvolvimento e ‘sucesso nas relações capitalistas’ (FRIGOTTO, 1999).

As relações sociais de produção da sociedade burguesa quando afirmam o trabalho como condição a vida lhe emprega a negação da condição da vida e o fundamento de toda a organização social, condição de existência da humanidade, lhe impondo o sentido de mercado de trabalho, como se fosse a essência da individualidade.

Eis aí uma luta constante entre uma escola voltada para os interesses burgueses e a outra para os trabalhadores: E devido a esta dualidade a concepção de escola, foi sendo

definida enquanto prática desumanizadora, na qual os sujeitos vão sendo condicionados a produzirem uma natureza humana, sob uma consciência alienada.

A educação escolar tem a tarefa de promover a apropriação de saberes, procedimentos, atitudes e valores por parte dos alunos, pela ação mediadora dos professores e pela organização e gestão da escola. A principal função social e pedagógica das escolas é a de assegurar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas, sociais e morais pelo seu empenho na dinamização do currículo, no desenvolvimento dos processos de pensar, na formação da cidadania participativa e na formação ética. (LIBÂNEO, 2004, p. 137).

Nesse preâmbulo, a práxis do educador é essencial, pois ela é a unidade entre a teoria e a prática, produzindo-se assim a natureza humana conscientemente, possibilitando e visando uma real transformação da realidade, pautada na qualidade: reflexão [combinação da teoria implicada com a prática revolucionária] e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. (FREIRE, 1987, p. 92)

Segundo Libâneo (2005), há necessidade de romper com o caráter da concepção tradicionalista da educação, em que o professor estabelece uma relação de dominação através do conhecimento sistematizado e quase mecânico que perdura ciclicamente nas escolas públicas, baseado na memorização, no aprendizado livresco.

Esse modelo de educação legitima a ordem/concepção burguesa do individualismo, como se o sujeito fosse apenas aplicação da ordem instituída. De forma contrária, a educação de práxis, “Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo” (FREIRE, 1996, p. 29). Ainda em Freire (1987, p. 92):

É como seres transformadores e criadores que os homens em suas permanentes relações com a realidade produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mais também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções. Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva os homens simultaneamente, criam a história e se fazem históricos-sociais.

A dinamização obtida com o diálogo quebra consideravelmente o estigma do saber livresco, em que o professor simplesmente passa determinadas perguntas para que seu aluno estude ou pede-lhe para fazer resumos de textos, sem que aproveite este momento para criar uma socialização entre os alunos ao pedir que eles compartilhem com os demais as informações, que ele apreendeu em sua leitura e que ele tente ligar este fato com algo que ele já conhece. Nessa direção, Freire (1987, p. 22) enfatiza que “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

A educação correta consiste em compreender a criança tal como é sem lhe impor nenhum ideal relativo ao que pensamos que ele “deveria ser”. Enquadrá-la em um ideal é induzi-la a adaptar-se, o que gera temor e suscita na criança um conflito constante entre o que ela é e o que “deveria ser”. E todos os conflitos interiores têm suas manifestações exteriores na sociedade. Os ideais constituem verdadeiro obstáculo à nossa compreensão da criança e a compreensão de si própria, pela criança. (MURTI, 1976, p. 24).

O papel da afetividade medeia o trabalho do professor no processo ensino e aprendizagem da criança na relação professor e aluno e aluno e professor. É um desafio a práxis do sujeito revolucionário diante de uma educação calcada na dominação, em que o professor simplesmente transmitia o conhecimento, para que seu aluno acumulasse o saber instrumental, transformando a sua prática pedagógica em desumanizadora e coercitiva. A educação contemporânea ainda sofre influência desse modelo de educação, mas, considerando os conflitos e as relações antagônicas, a prática educativa pode e é potencialmente uma práxis libertadora, na qual a educação a superação do indivíduo passivo e adaptável da concepção burguesa e reprodução do capital.

Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. Isto tudo exige dele que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes (FREIRE, 1987, p. 31).

A afetividade é a atividade social e dimensão do sentir o mundo orientado para significação do mundo e das experiências da vida e sua materialidade. Está em conexão com a objetividade como expressão externa (objetividade do mundo) através dos sentimentos, das emoções (ordem subjetiva). A afetividade é produto da realidade subjetiva produzida objetivamente, mas que atua na própria realidade, já que sua formação responde as relações sociais e históricas.

A dimensão do campo escolar, um aluno, quando vai para sala de aula, não se resume apenas a inteligência. Ele é um sujeito também afetividade. Mas a afetividade também é mediada pelos antagonismos presente da sociedade. Disso é possível apreender de Freire:

Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade.. Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. Isto tudo exige dele que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes. (FREIRE, 1987, p. 31).

Uma educação humanizadora pauta-se não somente no cognitivo, mais em ver e compreender o sujeito, em suas diversas dimensões, entranhada em sua natureza humana, pelo capital. Nesse contexto quando se pensa atualmente no modelo de escola, e na prática pedagógica, que é desenvolvida dentro do espaço da mesma, questiona-se sobre a afetividade na práxis do educador.

Disso está a dimensão da práxis e da afetividade na luta contra o capital, porque homem e trabalho criador no capital são reduzidos ao tempo de produção de mercadorias e a coisificação do homem. Faz parte desse movimento da transformação da concepção de escola e educação, ver o sujeito como sujeito de práxis, com base humanizadora, que o homem tenha consciência de sua realidade e do processo sócio-histórico, bem como a suas ações contribuem para futuramente definir as outras condições materiais.

### **3 EMPERIA DA PESQUISA**

A escola pública tem suas gêneses, na lógica capitalista, em que a educação, tem como foco a produção de novos proletários, em que a mesma se torna uma mercadoria. Dentro do sistema capitalista, a função da escola é parecida com as das fábricas. Que produz mercadorias, na qual o processo tem fases e cada uma tem um tempo pré-estabelecido para acontecer.

Esse modelo de escola imbuída da ideologia do capital sofre reformulações em seus projetos educacionais, o que garante a perpetuação da produção e da reprodução sistêmica. Esse cunho ideológico capitalista promove a vigência da estrutura totalitária do sistema do capital. (MÉSZÁROS, 2005, p. 31-48).

A dualidade na educação, em que a escola se configura como um espaço público, porém excludente e elitista, tem persistido, ciclicamente, mantendo a reprodução do sistema capitalista. O nosso modelo de educação pública formal se configurou para reproduzir o sistema econômico, ratificando as diferenças de classes, ao mesmo tempo mascarando-as.

Como explicita Mézáros (2005) a educação formal não pode ser responsável pela redução das desigualdades sociais produzidas, pelo sistema do capital, pois a mesma atua com predominância a favor do capitalismo. Serve de campo fértil para a produtividade material de internalização dos interesses e valores dominantes.

Nesse sentido a educação formal segue a lógica desumanizadora do capital, ou seja, ao decorrer dos processos formativos que ocorre em seus espaços, a práxis educativa ainda é um

vir a ser, e a afetividade como elemento fundante dessa práxis, torna-se um dos principais desafios na atualidade.

A problematização pertinente para a pesquisa foi: Como se configura a construção da afetividade nos processos formativos que seguem a lógica do capital? E como ação revolucionária, se constrói a afetividade na práxis educativa, que ainda é um vir a ser?

A pesquisa empírica ocorreu na Escola Rodrigo Damasceno, na cidade Sinop - MT. Nesse sentido fez-se uma entrevista com uma professora, a quem chamaremos ficticiamente de Rosa, que tem trinta e oito anos, e trabalha a dezoito na educação. E com um aluno, o qual chamaremos de André, tem dez anos, e esta no quarto ano do ensino fundamental. Apenas para situar algumas pontualidades sobre o papel mediador da afetividade na práxis.

Na entrevista da professora Rosa identifica-se elementos do sujeito comum e corrente como discorre Vásquez (2001, p. 33), é aquele sujeito prático, que considera as coisas não apenas como são, mas “pela sua significação prática, enquanto satisfazem necessidades imediatas de sua vida cotidiana”. A professora Rosa localiza as relações pedagógica como “gratificante” e os impedimentos como produto da lei, da forma, que organiza a escola, como podemos ler abaixo:

**(01) Professora Rosa:** No decorrer do curso fui me identificando com a profissão pois, gosto muito de criança e ensinar é algo muito gratificante Podemos perceber que a cada ano que passa fica mais difícil trabalhar na educação pois, os alunos se sentem amparados pelas leis e acham que podem tudo.

Segundo Freire (1996, p. 36) uma das capacidades inerente ao educador é a capacidade de aprender, não apenas para se adaptar, “mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a”. Contudo o trabalho de construção da capacidade de apreensão do real, não é um dos objetivos da educação formal, o que nos permite compreender que a professora Rosa eleva sua consciência no limite das contradições na qual situa a afetividade como forma de ‘gostar’, mas rejeitando o fato de os alunos ‘acharem que podem tudo em função da lei’. As relações dominantes na escola refletem a tentativa de situar o sujeito em uma visão atomista, individualista. Embora um fragmento da entrevista da professora Rosa, essa visão crítica é recorrente no conjunto de sua análise. Ela, embora apresentando, ‘um tudo pode na prática dos alunos’, vivifica a ideologia dominante cuja centralidade não pode exceder a pontualidade da escola burguesa.

A práxis educativa só poder ser construída pelo educador com uma consciência reflexiva por um sujeito da ação, ou seja, que apreenda o real e compreenda que sua prática na construção coletiva. A professora Rosa define a afetividade como emoções, ou seja, utilizem-se do caráter utilitário da afetividade.

Em outro momento o educando André, podemos situar outra situação pertinente para análise:

**(02) André:** Gosta de brincar, e dos amigos, é que, às vezes, trazem bala.

A afetividade exige relações necessárias entre os sujeitos. Segundo Freire, aprender a ser gente, “a ser realmente humano, é uma das aprendizagens mais desafiadoras para a educação, que se diga humanizada”. (FREIRE, 1996, p. 83). Tomando apenas essa pequena fala de André, as relações humanas são pensadas em uma pontualidade de encontro com amigos, entre colegas, mas pouco traduz dos interesses do sujeito da práxis, porque as próprias leituras sobre a escola reflete capacidade formal.

Para Freire essa humanização está ligada ao ato de educar, mas isso não implica em uma educação permeada pelos preceitos da lógica do capital.

O educador necessita se reconhecer enquanto sujeito da ação, em que construindo sua práxis revolucionária, compreenda e se reconheça no compromisso de que educar é um ato político ideológico, necessário para fortalecer a classe trabalhadora. Que a afetividade é na confluência da humanização, para que o sujeito se reconheça no outro, para que este construa sua prática, sabendo que a mesma faz parte da produção das condições materiais vivenciadas pelos os sujeitos que o cercam, e que estas ainda serão vivenciadas por outros trabalhadores que ainda virão.

A escola tem cumprindo a sua função dentro do sistema capitalista como afirma Mézáros (2005), pois a mesma é responsável pela classificação dos sujeitos, e condicionamento dos mesmos.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo teve como objetivo analisar de que forma a afetividade esta sendo construída nos processos formativos, deslumbrando a práxis educativa como um vir a ser.

A mediação afetiva requer intervenção consciente do sujeito educador, baseando-se na inteligência prática, emocional, crítica e reflexiva.

Diante da pesquisa realizada com base nos aportes teóricos podemos problematizar que a afetividade está presente nas relações estabelecidas entre educador e educando, de forma no caráter utilitária impulsionada pela escola formal burguesa.

## L’AFFECTIVITÉ COMME PRÁXIS ESSENTIEL DANS LES PROCESSUS ÉDUCATIFS

### RÉSUMÉ<sup>1</sup>

Cet article a comme objectif analyser l’ affectivité comme element constructif de l’apprentissage dans l’école et réfléchir les experiences qui sont acquises au processus de médiation entre le professeur et l’élève. La recherche a été effectuée dans l’école Rodrigo Damasceno, à Sinop – Mato Grosso, comptant six élèves et une professeur. Les auteurs qui donne base à cette recherche-là ont été Paulo Freire e Karl Marx. Le méthode adopté a été l’étude des cas sous la façon qualitative, travers l’observation et les entretiens semi-structurées. Les réponses ont été analysées en utilisant les auteurs de base et il a été possible constater que l’affectivité est developpé dans l’école.

**Mots-clés:** Éducation. Affectivité. Professeur et élève. Paulo Freire.

### REFERÊNCIAS

ANDRÉ. **André:** depoimento. [09 dez. 2012]. Entrevistadora: Jovana Machado Lourenção. Sinop, MT. Questionário. Entrevista concedida para o Trabalho de Conclusão de Curso sobre a Afetividade nos processos educativos mediação professor e aluno.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

IASI, Mauro Luís. **Processo de consciência**. São Paulo: CPV, 1999.

KRISHNAMURTI, J. **A educação e o significado da vida**. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 1976.

---

<sup>1</sup> Tradução realizada pelo professor Ederson Lima de Souza (CRLE – Revista **Eventos Pedagógicos**).

LIBÂNEO, José Carlos. **A Democratização da Escola**. São Paulo: Loyola SP, 2005.

MARX, Karl Heinrich; FRIEDERICH, Engels. **A Ideologia Alemã**. [S.L]: eBooklibris, 2005. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/ideologiaalema.html>>. Acessado em: 10 Jul. 2012.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: BoiTempo, 2005.

PROFESSORA ROSA. **Professora Rosa**: depoimento. [09 dez. 2012]. Entrevistadora: Jovana Machado Lourenção. Sinop, MT. Questionário. Entrevista concedida para o Trabalho de Conclusão de Curso sobre a Afetividade nos processos educativos mediação professor e aluno.

TOMÉ, Cristinne Leus. Manual para Apresentação de Projetos de Pesquisa. **Revista Eventos Pedagógicos**. Seção livros. v.2 – n.2, ago/dez/2011. Disponível em: <[http://projetos.unemat-Net.br/revistas\\_eletronicas/index.php/eventos/article/view/350/176](http://projetos.unemat-Net.br/revistas_eletronicas/index.php/eventos/article/view/350/176)>. Acesso em: 04 mar. 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Breve apresentação do método dialético materialista**. Programa de Pós-graduação em Educação, FAGED, UFRGS. Porto Alegre: S.N., 2006.