



## ESTUDO DE CASO SOBRE OS SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NO ENSINO SUPERIOR

Altamir Guilherme Wagner<sup>1</sup>

Velci Muniz Vieira<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo teve por objetivo investigar quais são os saberes necessários à prática docente no ensino superior, para então conhecer o entendimento acerca deles e como é a formação docente de professores de diferentes áreas do conhecimento. O método do estudo desta pesquisa enquadra-se como uma abordagem qualitativa sendo frequentemente utilizada para a coleta de dados na área de estudos educacionais organizacionais. É de finalidade básica, pois tem como objetivo a construção de conhecimentos fundamentais a partir do estudo de diferentes objetos; é uma pesquisa descritiva, é de caráter exploratório dado ao fato de que visa criar maior familiaridade com o fato ou fenômeno, o princípio de acessibilidade foi utilizado como critério de escolha dos sujeitos da pesquisa. Os dados coletados para a pesquisa foram tratados a partir da análise de conteúdo tendo como argumento as teorias sobre saberes docentes e formação profissional de Edgar Morin e Maurice Tardif respectivamente.

**Palavras-chave:** Docência no Ensino Superior. Formação. Saberes plurais.

### 1 INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira atual depende cada vez mais da formação de sujeitos ativos e participantes para atuar num mundo exigente e globalizado. Portanto faz-se pertinente uma reflexão sobre quais saberes docentes são necessários às práticas pedagógicas cotidianas dos professores no ensino superior. Pois, estes são responsáveis por auxiliar no desenvolvimento de profissionais para as mais variadas áreas de nossa sociedade. Segundo Masetto,

Tem-se procurado formar profissionais mediante um processo de ensino em que conhecimentos e experiências profissionais são transmitidos de um professor que

---

<sup>1</sup> Acadêmico do Curso Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Acadêmico, da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC

<sup>2</sup> Acadêmica do Curso Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Acadêmico, da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC.

sabe e conhece para um aluno que não sabe e não conhece seguido por uma avaliação que indica se o aluno está apto ou não para exercer determinada profissão. Em caso positivo, recebe o diploma ou certificado de competência que lhe permite o exercício profissional. Em caso negativo repete o curso. (MASETTO, 2003, p. 12)

A partir destas afirmações este trabalho tem por objetivo investigar quais são os saberes, qual é o entendimento acerca deles e como é a formação docente destes professores das diferentes áreas do conhecimento, bem como produzir conhecimento sobre os saberes necessários à prática pedagógica no ensino superior; destacar as dificuldades encontradas pelos professores na condução do processo de construção dos saberes necessários à prática pedagógica. Um posicionamento diferente deste em relação aos saberes, encontramos em Tardiff ao dizer que um saber docente “é um saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, a formação profissional dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2002, p. 18). Ou seja, inúmeros são os fatores necessários para uma prática docente mais relevante capaz de formar indivíduos autônomos, competentes e éticos na profissão de sua escolha. Assim, afirmam os autores, para os professores comumente utilizam: os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência. Essa mescla de saberes, para os referidos autores constitui, possivelmente, o que é necessário saber para ensinar. Considerando a falta de clareza que envolve esses saberes propõe-se um estudo de caso na escola para que possamos buscar o entendimento dos professores saberes necessários à prática pedagógica e uma problematização contextualizada sobre o tema.

O método do estudo desta pesquisa enquadra-se como uma abordagem qualitativa, frequentemente utilizada para a coleta de dados na área de estudos educacionais organizacionais. O estudo de caso se caracteriza pela “capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações.” (YIN, 1989, p. 19). E pode ser caracterizado pelo “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir conhecimento amplo e detalhado do mesmo.” (GIL, 1994, p. 78). O caso é uma unidade de análise, que pode ser um indivíduo, o papel desempenhado por um indivíduo ou uma organização, um pequeno grupo, uma comunidade.

A pesquisa em análise foi desenvolvida em uma instituição de ensino superior da Serra Catarinense. Tratou-se de uma pesquisa também descritiva, pois tem por “objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimentos de relações entre variáveis” (GIL, 1994, p. 45) e, de caráter exploratório

dado ao fato de criar maior familiaridade com o fato ou fenômeno ao buscar, conforme explica esse autor, o esclarecimento e modificação de conceitos e ideias, para a formulação de problemas mais claros para estudos futuros.

A pesquisa foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior (IES), conforme já mencionamos, com seis professores, coordenadores dos cursos de Direito, Engenharia de Produção, Engenharia Elétrica, Engenharia Civil, Letras e Pedagogia por meio de uma entrevista semi-estruturada sobre saberes docentes e práticas pedagógicas cotidianas. A entrevista semi-estruturada é semelhante à entrevista estruturada que “desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanecem invariáveis para todos os entrevistados” (GIL, 1994, p. 117). Para a escolha dos entrevistados foi utilizado o critério de acessibilidade, no qual “o pesquisador seleciona os elementos a que tem acesso, admitindo que estes possam de alguma forma, representar o universo”. (GIL, 1994, p 97).

## 2. ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Nesse item apresentaremos a contextualização dos dados coletados pontuando as informações relacionadas com a fundamentação teórica estabelecida para a discussão dos mesmos. Os dados coletados foram analisados a partir do referencial de Bardin (1977) para a análise de conteúdo.

O primeiro passo da pesquisa foi a elaboração de um Quadro de Categorização, onde buscamos elencar conceitos sobre o tema pesquisado e o desdobramento do mesmo em dimensões e indicadores. Esse quadro guiou o estudo indicando três blocos: dados gerais, questão de identidade e dificuldades e desafios profissionais. Cada professor coordenador foi identificado por uma letra (C) e um número. Sendo eles de 1 a 5. Nosso objetivo primeiramente era investigar 6 professores/coordenadores, entretanto um deles se mostrou de difícil acesso sendo excluído da pesquisa. Sendo assim, mantivemos o foco de nosso estudo de caso contando apenas cinco dos entrevistados.

### 2.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS

Primeiramente vamos situar o contexto dos sujeitos da pesquisa. Todos os investigados são professores que no momento cumprem também a função de coordenadores

de cursos de graduação numa Instituição de Ensino superior (IES). Dentre os entrevistados quatro possuem mestrado e um possui apenas uma especialização na área de atuação. Todos registram razoável tempo a frente da coordenação do curso. O professor coordenador (C1) está na coordenação há dois anos num dos cursos mais concorridos da instituição que tem 30 anos de existência. O referido curso já formou aproximadamente 650 profissionais ao longo de sua história. O C1 tem sob sua orientação 58 docentes que atuam nas mais diversas disciplinas com uma jornada média de 8 horas, tendo somente quatro com dedicação exclusiva. Dentre os docentes, 15 têm formação em Mestrado, 10 tem Especialização em alguma área a fim e somente quatro com Doutorado.

O professor coordenador (C2) tem mestrado e está à frente do curso há seis meses somente. O curso tem cinco anos de existência e tem aproximadamente 200 acadêmicos e por ser um curso novo formou apenas uma turma. Estão sob a coordenação do C2 aproximadamente 40 docentes. Dentre eles 17 têm mestrado, 35 possuem alguma especialização e dois têm doutorado. A jornada média do docente no curso é de 14 horas.

O professor coordenador (C3) possui mestrado e está à frente da coordenação há dois anos um curso que tem 46 anos de existência. Sob sua coordenação estão 20 docentes. Atualmente o curso conta com 50 acadêmicos e já formou 46 turmas ao longo de sua história. A jornada média do docente no curso é de 10 horas semanais, e não tem nenhum com dedicação exclusiva. Porém, alguns são titulares de disciplinas conquistadas através de concurso provas e de títulos, não com base no Ato normativo. Dentre estes professores, 18 têm mestrado, apenas um com doutorado e todos eles têm algum tipo de especialização.

O professor coordenador (C4) possui mestrado e está há seis anos à frente da coordenação do curso que tem 46 anos de existência. O curso tem em média 25 docentes, entre eles 15 têm mestrado, cinco têm doutorado e todos têm algum tipo de especialização. A jornada média do docente é de 10 horas semanais.

O professor coordenador (C5) tem mestrado e está à frente do curso há dois anos, um curso que tem nove anos de existência, atualmente com aproximadamente 312 acadêmicos e já formou seis turmas ao longo de sua história. Sob sua coordenação estão 33 docentes, sendo que 16 docentes possuem mestrado, 3 doutorado. A jornada média de trabalho é de 16 horas semanais; nenhum deles com dedicação exclusiva.

### 3. FORMAÇÃO PROFISSIONAL: RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL?

A maioria dos professores/coordenadores relacionaram sua formação profissional e atualização com os momentos disponibilizados pela IES no início dos semestres por meio de palestras, oficinas e reuniões, conforme evidenciados nos depoimentos a seguir:

C1 “normalmente em uma semana, no início do semestre letivo com palestras, oficinas e reuniões”. C2 “uma vez por ano no recesso dos alunos [...] durante uma semana”. C3 “é realizada por meio de palestras e oficinas, a periodicidade é semestral”. C4 “é promovido pela instituição durante uma semana, no período noturno, no início de cada semestre letivo”. C5 “é realizada uma capacitação docente junto aos professores da instituição e em outro momento junto ao colegiado”.

A partir destas informações e retomando a citação inicial de Masetto a qual aponta que “conhecimentos são transmitidos de um professor que sabe para um aluno que não sabe e não conhece” (MASETTO, 2003, p.12), vamos iniciar uma análise mais profunda dos eventos relatados. A afirmação apontada por Masetto é contrária ao pensamento de educadores e estudiosos como Maurice Tardif que aponta que não se deve associar aos professores a habilidade de técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros, e, a perspectiva de que são agentes sociais cuja atividade é determinada exclusivamente por forças ou mecanismos sociológicos. Dentre estes destacamos a luta de classes, a transmissão da cultura dominante, a reprodução dos hábitos e dos campos sociais, as estruturas de dominação. Apesar das diferenças existentes entre a visão tecnicista e a visão sociologista, elas possuem em comum o fato de despojar os atores sociais de seus saberes e, portanto ao sustentar que os professores são atores competentes, sujeitos do conhecimento, tais, dos poderes decorrentes do uso desses saberes, e de sujeitar os professores, por um lado aos saberes dos peritos e, por outro, aos saberes dos especialistas das ciências sociais (TARDIF, 2002) .Ao que ainda diz Tardif:

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir de significados que ele mesmo lhe dá (TARDIF, 2002, p. 230).

Ainda contrapondo tal afirmação podemos buscar os ensinamentos de Paulo Freire quando diz que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho das destrezas” (FREIRE, 2001, p. 140). Ainda sob esta perspectiva o educador também

aponta que “como sujeito da produção de saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou sua construção” (FREIRE, 2001, p. 25).

Esse é o ponto nos permite uma maior reflexão. A chamada educação bancária abordada por Freire critica justamente o repasse de conteúdos, que podem estar representadas pela estratégia das palestras mencionadas por eles em suas capacitações. Nessa perspectiva, o atual modelo de formação dos professores para o ensino nas Universidades exige transformação não somente dos cursos mais também dos conteúdos, Tardif diz:

Essencialmente, elas levam a conceber o ensino como uma atividade profissional de alto nível, a exemplo das profissões liberais como medicina ou direito, que se apoiam num repertório de conhecimentos fortemente articulado e incorporado nas práticas profissionais [...] os professores são considerados práticos e refletidos ou ‘reflexivos’ que produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia. (TARDIF, 2002, p. 267-268),

O repasse de conteúdos apenas não basta, os professores necessitam refletir sobre o que fazem para então renovar a sua prática. Dentre as análises a partir das respostas dos professores/ coordenadores, é possível afirmar que a maioria dos docentes é formada por “professor de profissão” (TARDIF, 2002, p. 230). Portanto, tem-se aqui uma prática visando habituar alunos à prática profissional dos professores, em suma; sendo a tendência dominante atualmente reconhecer que os práticos do ensino possuem um saber original oriundos do próprio exercício da profissão, chamado saber experiencial ou prático. Dessa questão, redundam outras questões, que por hora não é o foco da nossa pesquisa.

Após a análise dos dados é possível perceber que todos os entrevistado destacam como formação docente, apenas aqueles momentos propiciados pela IES e não incluem outros processos formativos que podem ser também ser buscados a partir de interesses particulares de cada um.

Como afirma Tardif quando relata que formação profissional pode acontecer de diferentes formas e nem sempre está relacionada à sua formação dentro da universidade (2002). Portanto, é importante compreender que as atividades docentes vão além de professores tecnólogos de ensino, de prático reflexivo e do ator social; e que o processo de formação docente é muito mais amplo do que apenas os momentos semestrais ou anuais oferecidos pela IES, que de um modo geral, apresenta-se conteudista. Na abordagem social,

o professor desempenha o papel de agente de mudanças ao mesmo tempo em que é portador de valores emancipatórios. Assim, o processo de formação profissional não é de responsabilidade apenas da instituição de ensino, também diz respeito ao interesse de cada professor.

## 3.1 SABERES PLURAIS

Sobre os saberes dos docentes, perguntamos de que forma as diferentes disciplinas dos cursos se integram e como é pensado o uso das competências de forma a contemplar mais significativamente o processo de ensino e aprendizagem dos acadêmicos.

Nessa dimensão dos saberes plurais identificamos que a transversalidade e a interdisciplinaridade são eixos fundamentais e que estão relacionados às disciplinas conforme os depoimentos a seguir.

Sobre o modo de como as disciplinas encontram-se integradas dentro da estrutura curricular, alguns dos entrevistados responderam que esta integração é feita por meio da Avaliação Integrativa proposta pela IES segundo regimento interno da instituição. A avaliação integrativa consiste em elaborar uma única forma de avaliação interdisciplinar, que visa integrar as disciplinas de cada fase do curso para que se verifique se o acadêmico consegue fazer relação das disciplinas distintas em sua prática profissional. O colegiado de cada curso faz uma reunião com todos os professores e conjuntamente eles elaboram da melhor forma possível esta avaliação.

Entretanto, alguns responderam que essa integração acontece por meio de disciplinas articuladoras ou de um planejamento integrado e outro não soube responder, o que mostra a falta de consenso na condução da avaliação e da própria estrutura curricular.

O C1 respondeu que a integração é feita por meio de uma “inserção em disciplinas pontuais como Direito Constitucional, Antropologia e Direitos Humanos” (C1). Outro professor/coordenador disse que a integração é feita apenas na “Avaliação Integrativa” (C2). O C3 respondeu que “procura-se elaborar um planejamento integrado, de modo que haja diálogo entre as diferentes disciplinas” (C3). O professor/coordenador 4 informou que segue as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais das Licenciaturas, entretanto foi evasivo em sua resposta quanto a integração das disciplinas. O C5 disse que “algumas



disciplinas e/ou professores elaboram atividades em conjunto e que também há uma avaliação integrativa, onde cada aluno deve fazer” (C5).

Ao longo da análise dos dados, foi possível fazer uma distinção nas respostas dos professores/coordenadores das áreas das ciências humanas e das ciências exatas. Os professores das ciências exatas foram demasiado objetivos em suas respostas e/ou evasivos, com a exceção de um que, além da formação como engenheiro, também possui mestrado em educação. Esse processo de formação diferenciado lhe garante argumentos e concepções diferentes de educação e formação profissional. Os professores das áreas das ciências humanas foram mais claros em suas respostas e souberam interpretar de forma mais detalhada as perguntas. Com exceção de um que foi muito evasivo em suas respostas e disse não compreender o propósito da pesquisa. Pelas respostas dadas por este coordenador, foi possível perceber sua preocupação em deixar claro que seguia as normas ditadas para o seu curso, como se reafirmasse seu compromisso com o curso por não estar fazendo nada de errado.

De fato, a preocupação com o julgamento e o medo de ser mal avaliado faz com que muitos profissionais acabem se sentindo desconfortáveis ao responder algumas pesquisas.

Em seguida, foi questionado sobre como é o uso das matrizes curriculares de competências nos cursos. O C1 disse que o curso faz, porém “não em sua inteireza” (C1), e que “há necessidade de adequação” (C1). O C2 disse apenas que “sim” (C2), o que poderia ser caracterizado com uma resposta incompleta. O C3 relatou que o seu curso na faz uso da matriz curricular de competências. O C4 não foi conclusivo em sua resposta, o professor/coordenador indica que segue as Diretrizes Curriculares Nacionais das Licenciaturas. O C5 relatou que o curso faz uso das matrizes curriculares de competências, “sim, pois em algumas disciplinas do curso já conseguimos uma prática pedagógica voltada para a construção de saberes. nem todas as disciplinas conseguiram fazer este ano” (C5).

A questão das competências, de acordo com Perrenoud (1999), surgiu para atender uma demanda do campo profissional e depois migrou para o campo educacional. Para esse autor, as competências não são objetivos, nem indicadores ou potencialidades da mente humana, mas se desenvolvem por meio de aprendizagem sendo, portanto construídas. Segundo Perrenoud (1999), os professores que assumem o ensino por competências assumem responsabilidades e transformam suas próprias visões a respeito da cultura e da



sociedade, principalmente, porque se dispõem a construir conhecimentos de forma interdisciplinar. Processo que parece ser só parcialmente compreendido entre os professores entrevistados.

Observamos que os professores/coordenadores têm entendimentos distintos sobre a integração dos diferentes saberes e sobre os saberes plurais em seus cursos de atuação. Isso acaba por transformar a educação – em partes – uma educação cega para os conhecimentos pertinentes, que caminha de acordo como que aponta Morin,

Há uma inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartimentados entre disciplinas, e, por outro lado, realidades cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários (2010, p. 13).

Vemos aqui a necessidade de entender melhor a articulação entre saberes e o saber plural que deveria estar presente na prática pedagógica cotidiana dos professores. Segundo Tardif “o saber dos professores é plural, composto, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (2002, p.18).

Edgar Morin, por sua vez, destaca que “o conhecimento não pode ser considerado uma ferramenta *readymade*” (2010, p. 14). Ou seja, os saberes são diversos e oriundos das diversas experiências dos sujeitos, e não devem ser considerados prontos e acabados, já que eles são construídos a partir das diversas atividades que conectadas podem vir a servir de forma mais completa para a prática dos professores.

Ainda convém destacar que os saberes são sociais, uma vez que deveriam ser partilhados no grupo (TARDIF, 2002). De acordo com esta ótica “um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre os diversos grupos” (TARDIF, 2002, p. 13). Portanto, para Tardif os saberes são antes de qualquer coisa sociais, por terem essa abordagem de troca, partilha e negociação com o outro e também por que se trata de saberes para a vida social, pois estão conectados com seus objetos que são seres sociais. Sendo assim, “pouco importa em que sentido consideramos a questão do saber dos professores, não devemos esquecer sua ‘natureza social’, se quisermos realmente representá-los sem desfigurá-lo” (TARDIF, 2002, p.14).

O objetivo de uma avaliação integrativa nos cursos é justamente integrar de forma interdisciplinar a fim de firmar o conhecimento adquirido como uma experiência completa de ensino, tendo em vista que,

A inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional. Atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão, eliminando assim as oportunidades de um julgamento corretivo ou de uma visão a longo prazo (MORIN, 2010, p. 14).

Nessa perspectiva percebemos que há interesse não só da instituição em fomentar os saberes plurais, já que são entendidos como parte integrante da formação profissional. Todavia, alguns dos entrevistados não se mostraram muito favoráveis a tal perspectiva. Uma vez que para criar um sistema avaliativo integrativo eles devem conversar com seus comandados e chegar a um denominador comum que seja capaz de contemplar as disciplinas de determinado semestre dos cursos. Os profissionais docentes acabam fechando-se em si mesmos e em suas práticas e áreas de atuação. Por conseguinte, não se abrem a outras perspectivas que possam vir a enriquecer mais a suas pratica já que a integração com as outras áreas só tem a engrandecer o processo de formação.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Contatamos que a partir deste projeto de pesquisa pudemos compreender de forma mais significativa quais são os saberes necessários à pratica docente no ensino superior de uma IES. Esta pesquisa foi de suma importância para nossa formação, pois por meio do estudo realizado para a elaboração da metodologia e tratamento dos dados para este trabalho, foi possível perceber a significação do tema para nosso conhecimento e aprendizagem educacional.

Pudemos observar que as estratégias de ensino exigem mais do que simplesmente a transmissão de conteúdos. O professor tem de estar em constante formação, e ter consciência de que ao valorizar as experiências como processos formativos, e entender como se constroem os saberes plurais dentro de sua prática pedagógica cotidiana, ele será capaz de formar indivíduos mais cientes de seu lugar na sociedade moderna. Uma vez que orienta e permite ao acadêmico a aplicação dos conhecimentos, por meio da vivência em ambientes e processos em situações reais.

Percebemos no decorrer das leituras que o processo de ensino-aprendizagem vem se renovando década após década através de suas metodologias criativas, instigantes. Sabemos que nesse processo de renovação tende sempre a acontecer; mas o que não sabíamos é se as ideias implantadas por certas metodologias supririam a necessidade básica do ser, da educação, como se comportariam os alvos da educação. Daí a importância do projeto, pois ele nos deu oportunidades de conhecer e analisar se as estratégias de ensino quando usadas de forma inovadora são de grande valia para o aprendizado dos acadêmicos e facilitam a compreensão e assimilação dos conteúdos trabalhados.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977)
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.
- MASETTO, Marcos Tarciso. **Competências pedagógicas do professor universitário**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento** – 17ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro** – 5ª ed. São Paulo: Cortex Editora; Brasília, DF: UNESCO, 2002.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Teresópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.