



O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE NÚMEROS E OPERAÇÕES: ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DE UM ESTUDO DE CASO.

Leila Pessoa Da Costa¹

Sandra Regina D' Antonio Verrengia²

Lucilene Lusia Adorno de Oliveira³

Formação de Professores que Ensinam Matemática

Resumo: Pesquisas sobre a formação da docência de professores que atuam no ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental apontam para alguns equívocos que acontecem durante o curso, sejam eles sobre o conhecimento pedagógico abstrato esvaziado do conteúdo a ser ensinado, ou na falta de relação entre os saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Esse projeto de pesquisa, em andamento, objetiva investigar o processo de formação da docência dos alunos no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) para atuarem no ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com o conteúdo matemático: número e operações. Desta forma busca-se identificar se tal conteúdo é trabalhado de forma a contribuir para a formação desse profissional, com um mínimo de qualificação capaz de garantir a aprendizagem das crianças que futuramente estarão sujeitas ao trabalho desse profissional. Como proposta final, as pesquisadoras pretendem apontar elementos que possam constituir um referencial de discussão para o processo de formação da docência, no que tange a números e operações para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras Chaves: Formação de Professores. Curso de Pedagogia. Números e Operações.

Introdução

O processo de ensino está relacionado à formação do professor que atua nos anos iniciais, denominado de professor polivalente⁴. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) aprovada em 1996 (BRASIL, 1996) estabelece em seu artigo 62 que, para atuar na Educação Básica, o docente deve ter formação de nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, embora admita também

¹ Doutora em Educação para Ciência e a Matemática. Universidade Estadual de Maringá – UEM. lpcoستا@uem.br

² Doutora em Educação para Ciência e a Matemática. Universidade Estadual de Maringá – UEM. sandradantonio@hotmail.com

³ Doutora em Educação para Ciência e a Matemática. Universidade Estadual de Maringá – UEM. adornolucilene@gmail.com

⁴ O termo polivalente é aqui utilizado para designar o professor que leciona diversas áreas de conhecimento, característica dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mello (2000, p. 89) observa que a divisão entre o professor polivalente e o especialista por disciplinas foi causada pela separação histórica entre dois caminhos de formação docente: o normal de nível médio e o superior, o que segundo a autora, confere a esse profissional uma identidade pedagógica esvaziada de conteúdo.

como formação mínima para lecionar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a formação oferecida em nível médio na modalidade normal.

A discussão acerca da formação do professor intensificou-se nos anos 80 e 90 do século passado e são inúmeras as pesquisas realizadas nas últimas décadas acerca dessa formação, tanto a inicial como a contínua, ou seja: da e na docência. Em relação à formação da docência, Mello (2000), ao analisar o sistema brasileiro de formação de professores, aponta sua inadequação no sentido de colocar em prática o paradigma prescrito pela LDB, pois a preparação para o magistério “[...] se reduz a um conhecimento pedagógico abstrato porque é esvaziado do conteúdo a ser ensinado” (p. 100).

Várias outras pesquisas nesta última década sobre a formação de professores que atuam nos anos iniciais do EF corroboram o que foi posto por Mello (2000). Entre elas a de Lima (2007), a qual aponta que a Resolução CNE/CP 1/2006 (BRASIL, 2006) possibilita às instituições formadoras abrir cursos de 3.200 horas para formar profissionais que dominam a docência, tanto na Educação Infantil como nos anos iniciais, no ensino profissional de nível médio, além de gestores para atuar no ambiente escolar (diretores, coordenadores pedagógicos, etc.), ou em espaços não escolares.

Essa multiplicidade de objetivos para o curso de Pedagogia acaba por desconsiderar a formação necessária para o exercício profissional do professor que atua nos anos iniciais, se considerarmos os saberes necessários para essa atuação, conforme apontado por autores como Tardif (2002) e Shulman (1987).

Tardif (2002) ressalta que o saber necessário para a atuação do professor é proveniente de diversas fontes e composto de vários saberes: “Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (p. 36) e que os professores “[...] devem conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (p. 39).

Shulman (1987) ao analisar historicamente a questão do conhecimento e da habilidade para ser professor, sugeriu a distinção do conhecimento do professor em

três tipos diferentes de conhecimento do conteúdo: (a) conhecimento sobre o assunto, (b) conhecimento pedagógico do conteúdo, e (c) o conhecimento curricular.

Para Schön (1983), o domínio profissional não se limita a um campo de aplicação do conhecimento acadêmico previamente aprendido numa fase de formação inicial. O exercício de uma profissão evoca um conhecimento muito mais complexo, que recorre a dimensões que não podem ser representadas por um conhecimento proposicional, mas que é construído e desenvolvido durante a prática. Neste sentido, defende que o saber profissional se traduz num conjunto de competências marcadas pela prática da reflexão em diversos níveis. Para o autor, há ainda três componentes do saber profissional: um de disciplina fundamental ou ciência básica, sobre o qual a prática se apóia ou a partir do qual é desenvolvida; outro de ciência aplicada, do qual derivam muitos procedimentos do diagnóstico cotidiano e soluções de problemas; e, finalmente, as habilidades e atitudes, que concernem à execução e valem-se do conhecimento básico e aplicado (SCHÖN, 1983 apud MIZUKAMI, et al., 2002 p.19).

Curi (2004), por sua vez, ao investigar os conhecimentos que devem ser constituídos por professores de atuação polivalente para o ensino da Matemática, aponta a necessidade de “[...] se construir projetos curriculares de formação desse profissional, que contemplem, de forma articulada, as diferentes vertentes no conhecimento do professor referente ao conhecimento da Matemática” (p. 6). A análise da autora ressalta a ausência de conhecimentos específicos relativos às diferentes áreas do conhecimento (p. 179) e que um dos maiores desafios para a formação inicial desse profissional é “[...] inseri-los no contexto escolar, na realização de tarefas profissionais e (experienciais)” (p. 181).

Gauthier et al. (1998), por sua vez estabelece a existência de seis categorias para os ‘saberes dos professores’: os **saberes disciplinares**, os **saberes curriculares**, os **saberes das ciências da educação**, os **saberes da tradição pedagógica**, os **saberes experienciais** e os **saberes da ação pedagógica**.

Os saberes disciplinares são aqueles que se referem ao conhecimento do conteúdo a ser ensinado; os saberes curriculares os que dizem respeito à transformação da disciplina em programa de ensino; os saberes das ciências da educação, os que se relacionam ao saber profissional específico, mas que não estão diretamente relacionados à prática pedagógica; os saberes da tradição pedagógica, aqueles referentes ao saber de dar aulas e, que são adaptados e modificados

conforme a experiência profissional; os saberes da experiência os que dizem respeito aos julgamentos que o professor fará ao longo de sua carreira e finalmente os saberes da ação pedagógica referentes ao saber experiencial, testado e tornado público.

Esses saberes necessários ao ensino formam segundo Gauthier et al. (1998), uma **espécie de reservatório** no qual o professor se abasteceria para responder as exigências específicas à sua prática.

A atividade docente remete a uma pluralidade de saberes vinculada a competências e conhecimentos que ultrapassam a tradição de práticas de caráter puramente teóricas ou metodológicas, indo além “do que”, “para que” e do “como” ensinar, sendo construídas e redefinidas a partir da reflexão sobre a ação, em que, o professor além de compreender a disciplina que irá ensinar deve ser capaz de transformar esse conhecimento em algo pedagogicamente significativo e adaptável aos diversos níveis, habilidades e conhecimentos de seus alunos.

Deve também, possuir um repertório de representações e saberes que incluam diversos modos de ensinar, organizar e gerir sua aula, além de conhecer diversos materiais didáticos que auxiliem o aluno na compreensão do conteúdo programático, o que se distancia do ato de pensar que o ensino consiste apenas na transmissão de um conteúdo a um grupo de alunos, visto que ao fazê-lo estamos reduzindo uma atividade tão complexa quanto o ensino a uma única dimensão, aquela que é mais evidente, e que nega a reflexão de forma mais profunda a respeito da natureza desse ofício e dos demais saberes que lhe são necessários (GAUTHIER, et. al., 1998, p. 20-21).

Dessa forma, pensar na formação do professor envolve entre outras coisas, pensar na forma como podemos estabelecer uma relação significativa entre esses diferentes saberes e na maneira sob a qual iremos transformar tais saberes em práticas relevantes, visto que, a prática docente é um processo de aprendizagem contínua por meio do qual o professor, na prática, re-traduz sua formação adaptando-a à profissão.

Assim, este projeto, considerando o exposto, objetivou investigar o processo de formação da docência⁵ dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade

⁵ Consideramos que a formação do professor ocorre em dois momentos que denominamos de formação **da** e **na** docência. A formação **da** docência está relacionada à formação profissional, ou melhor dizendo, à

Estadual de Maringá (UEM) para atuarem no ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação ao conteúdo matemático números e operações.

Do projeto

Considerando que o conteúdo que se refere aos números e operações aritméticas é considerado saberes indispensáveis não só para as atividades da vida diária, como também instrumentos para o desenvolvimento das estruturas lógicas do sujeito e tem sido nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) um dos conteúdos para o qual o ensino tem destinado um tempo maior.

Considerando ainda que:

- a Universidade Estadual de Maringá (UEM) tem oferecido desde 1973 o curso de Pedagogia, cujo projeto pedagógico vigente iniciou-se em 2005, e teve sua primeira turma formada em 2009;
- o projeto pedagógico do curso enfatiza em sua organização curricular a Identidade Profissional, a Docência e a Gestão de Processos Educativos;
- o currículo proposto para esse curso, nesse novo projeto, compreende atividades, disciplinas e postura desse profissional em formação numa tríplice relação do seu trabalho (domínio de saberes, transformação de saberes e atuação ética);

Interessou-nos investigar o processo de formação da docência dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) para atuarem no ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação ao conteúdo matemático números e operações.

Para alcançá-lo, seguimos o seguinte percurso: análise da proposta do curso, evidenciando o perfil do profissional pretendido; análise da ementa das disciplinas que estão relacionadas ao conteúdo matemático números e operações; análise do programa e a bibliografia utilizada na disciplina Metodologia do Ensino de Matemática - 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental I e II, que compõe o currículo dessa formação; identificação do que os alunos dizem saber acerca do ensino de números e operações para os anos iniciais do Ensino Fundamental,

preparação desse profissional para o exercício de uma determinada função que, no nosso caso, é sua atuação nos anos iniciais do EF, e, mais especificamente, à formação deste para o ensino da Matemática. O outro momento, a formação **na** docência, refere-se aos processos formativos, institucionalizados ou não, dos quais esses profissionais, depois de formados, participam no decorrer de sua atuação. Essa pesquisa se insere no primeiro caso.

antes e depois do processo do desenvolvimento da disciplina de Metodologia do Ensino de Matemática - 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental I e II.

Adotamos nesse trabalho o estudo de caso na vertente da pesquisa qualitativa. Lüdke e André (1986, p. 18-20) destacam algumas características acerca do estudo de caso, que estiveram presentes em nossa escolha, entre elas o fato de “[...] visar à descoberta; enfatizar a interpretação em contexto; usar uma variedade de fontes de informações e representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista”, entre outros.

Na identificação do que os alunos dizem saber acerca do ensino de números e operações, utilizamos como referência os conhecimentos necessários para a docência proposto por Shulman (1987), ou seja, os relacionados ao conteúdo da disciplina; ao conhecimento pedagógico da disciplina e o conhecimento curricular, por considerar, como o autor que esses são os aspectos que compõem a base intelectual, prática e normativa para a profissionalização da docência.

Em nossa pesquisa, no processo de análise dos dados coletados, destacamos os aspectos relacionados ao domínio do conhecimento pelo professor para trabalhar o Tema Números e Operações, tal como apresentado nos descritores da Prova Brasil de matemática, em especial do D 13 ao D20 que tratam especificamente dos temas que são geralmente abordados nos anos iniciais do EF (BRASIL, s/d).

Fizeram parte da *corpora* que subsidiou a coleta de dados da pesquisa os documentos relativos ao projeto do curso de Pedagogia da UEM; dos documentos relativos à disciplina Metodologia do Ensino de Matemática - 1ª a 4ª Séries do Ensino Fundamental I e II ministrada nos 3ºs e 4ºs anos do curso de Pedagogia; da análise dos questionários aplicados aos alunos dos 3ºs e 4ºs anos do curso de Pedagogia, além da entrevista semi estruturada com os professores que ministram e/ou ministraram a disciplina no curso de Pedagogia.

Espera-se que ao final do projeto tenhamos clareza de como o processo de formação da docência dos alunos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), em relação ao conteúdo matemático números e operações tem sido desenvolvido e se ele contribui para a formação de um profissional com um mínimo de qualificação para atuar de forma a empreender um ensino que seja capaz de garantir a aprendizagem dos alunos.

Dos dados preliminares: algumas reflexões

Dos dados coletados no questionário inicial gostaríamos de destacar alguns aspectos relacionados ao conhecimento dos alunos do curso de Pedagogia sobre o tema Números e Operações.

O questionário foi aplicado a 41 alunos e dele constaram 8 questões cujo objetivo foi o de apreender o conhecimento matemático, em especial o relacionado ao tema da pesquisa, o conhecimento didático e o conhecimento sobre o processo de aprendizagem do aluno.

Em função do espaço disponível para esse artigo, selecionaremos uma questão de cada um dos aspectos para analisarmos.

Do conhecimento matemático

Um dos aspectos a ser verificado era o conhecimento dos alunos sobre as características do Sistema de Numeração Decimal (SND), ou seja:

- 1) O sistema é decimal, isto é, funciona com agrupamentos de dez. Esse número *dez* é chamado de base do sistema;
- 2) O sistema é posicional, isto é, o valor de um algarismo é determinado pela posição que ocupa no numeral;
- 3) O sistema é multiplicativo, isto é, em um numeral cada algarismo representa um número que é múltiplo de um potência da base dez.
- 4) O sistema é aditivo, isto é, o valor do numeral é dado pela soma dos valores individuais de cada símbolo de acordo com a regra anterior.(NOGUEIRA; BELLINI; PAVANELLO, 2013, P. 84-85).

Para observarmos esse conhecimento elaboramos a seguinte questão:

3) Dentre as alternativas abaixo, assinale qual(is) denotam algumas das principais características de nosso Sistema de Numeração Decimal.

- a) Tem no zero apenas a função de guardar a posição vazia no número
- b) O sistema é posicional, isto é, o valor de um algarismo é determinado pela sua posição no numeral.
- c) É aditivo, pois o valor do numeral é obtido pela soma dos valores individuais dos algarismos;
- d) Cada algarismo representa um número que é um múltiplo de uma potência qualquer, logo, o sistema é multiplicativo.

Obtivemos as seguintes respostas:

Alternativas	Respostas %
a) Tem no zero apenas a função de guardar a posição vazia no número	2,43
b) O sistema é posicional, isto é, o valor de um algarismo é determinado pela sua posição no numeral.	73,17
c) É aditivo, pois o valor do numeral é obtido pela soma dos valores individuais dos algarismos;	19,5
d) Cada algarismo representa um número que é um múltiplo de uma potência qualquer, logo, o sistema é multiplicativo.	2,43
Alternativas A e B concomitantes	4,87
Alternativas B e C concomitantes	4,87
Não sei	4,87
Em branco	4,87

Quadro 1: Respostas dadas a questão 3.

Fonte: Pesquisadoras

Observamos pelas respostas dadas que os alunos evidenciam, em sua maioria, apenas uma das características do SND: posicionalidade, seguido por ser ele aditivo.

Esse conhecimento parcial sobre os princípios do sistema nos possibilitou perceber o quanto esse desconhecimento pode comprometer o conhecimento do professor na análise dos erros cometidos pelos alunos, como observaremos a seguir.

Do conhecimento do processo de aprendizagem do aluno

Uma das questões propostas para observarmos o conhecimento dos futuros professores sobre o processo de aprendizagem dos alunos foi a seguinte:

Na divisão do número 856 por 8 André chegou à resposta 17.

a) Tal resultado é ou não o esperado?

Obtivemos as seguintes respostas:

Alternativas	Respostas %
Não sei	7,31
Em branco	7,31
É o esperado (SIM)	36,58
É o esperado (NÃO)	48,78

Quadro 2: Respostas dadas a questão 5a.
Fonte: Pesquisadoras

Observa-se que os futuros professores apresentam dificuldade em identificar o resultado de uma operação de divisão, cujo resultado implica em conhecer outra das características do SND: o papel do zero. Centurión (1994) ressalta que este é utilizado tanto “para indicar uma ‘posição vazia’, ou uma ‘casa vazia’ dentre os agrupamentos de dez do número considerado” (p. 36), como, no caso dos números naturais, um zero acrescido à direita de um número dado decuplica o seu valor, dois zeros o centuplicam, e assim por diante.

No caso das operações o zero se comporta de forma diferente dependendo de cada uma delas. Por exemplo, ao subtrairmos zero de um número ou ao somarmos zero a qualquer número, teremos sempre o próprio número. É possível que esses casos provoquem nos alunos a ideia que o zero é neutro ou que não vale nada e essa suposição pode levá-los a cometer erros quando o zero é um dos algarismos do minuendo.

Na multiplicação, por sua vez, ele anula qualquer número por ele multiplicado e, na divisão, o resultado será sempre zero se o dividendo for zero enquanto que a divisão será impossível se o zero for o divisor.

Os dados coletados não deixam dúvida de que os alunos, não só têm dificuldades em realizar essa operação, visto que 51,2% das respostas dadas estão entre o **Não sei**, **Em branco** e **É o esperado**. Vale ressaltar que as respostas dadas à esse último item não se refere ao fato dos alunos cometerem equívocos na resolução do algoritmo, mas de acreditarem que o resultado é o correto.

Essa questão tinha ainda outro tópico que nos auxiliou perceber o conhecimento didático dos futuros professores.

Do conhecimento didático

Havia na questão cinco apresentada anteriormente o seguinte subitem:

b) Como ajudar a André a fazer a verificação de sua resposta?

Foram várias as respostas dadas em como ajudar o André a verificação, mas gostaríamos de pontuar as mais observadas:

Aspectos apontados	Respostas %
Não sei	7,31
Fazer a prova real	39,02
Fazendo a continha no quadro, dividindo novamente o numero e se houver erro ele notará. Deve também conferir a tabuada.	17,07

Quadro 3: Respostas dadas a questão 5b.

Fonte: Pesquisadoras

Observa-se pelas respostas dadas que os futuros professores consideram ser usual aos alunos a utilização da operação inversa, como se esse conhecimento fosse de fácil apreensão. Apontam ainda que o professor deva resolver ou mostrar como se resolve um determinado algoritmo para que a aprendizagem ocorra. Apontam ainda ser o conhecimento da tabuada um fator que impacta na resolução do algoritmo.

Considerações

Em função do espaço disponível, apresentamos apenas alguns aspectos que temos observado sobre a formação dos futuros professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que acabam por comprometer o processo de ensino e de aprendizagem.

Um desses fatores é o conhecimento matemático que eles possuem sobre o SND. Esperamos que ao final da pesquisa, nas respostas dadas ao questionário final, após o processo de formação, que essas dúvidas tenham sido solucionadas. O fato de desconhecerem esse saber matemático implica necessariamente na forma como analisam a produção dos alunos, ou seja, têm dificuldades em articular os aspectos do conhecimento matemático aos processos de pensamento que o aluno desenvolve para resolver uma tarefa, ou seja, seu percurso de aprendizagem.

Entre o conhecimento matemático e a aprendizagem do aluno, podemos situar o conhecimento didático que deve necessariamente articular os conteúdos da matéria aos conteúdos do sujeito, ou seja, é preciso encontrar quais os procedimentos didáticos são os mais adequados em função de um determinado erro apresentado pelos alunos em relação a um determinado conteúdo. As respostas dadas pelos futuros professores evidenciam que esses procedimentos estão pautados em práticas que foram vivenciadas por elas e que fazem parte da cultura escolar: “decorar a tabuada” e fazer a “prova real”.

Essa análise parcial nos permite apontar a necessidade de ser garantida, no curso de formação dos futuros profissionais, a articulação entre o conhecimento do aluno, o conhecimento dos conteúdos matemáticos e o conhecimento didático.

Esse diagnóstico aponta ainda, a necessidade de haver discussões pedagógicas a fim de aprofundar alguns conhecimentos que permeiam determinadas práticas, tanto sob a ótica de quem ensina e daquele que aprende. Essas discussões poderão estimular a reflexão e a articulação dos eixos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem fazendo com que a práxis passe a ser a base desse processo.

Referências

BRASIL. Lei nº. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 set .2010.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrizes de Matemática da 5º ano do Ensino Fundamental**. s/d. Disponível in: <http://provabrasil.inep.gov.br/32>. Acesso em 18 fev 2014.

CURI, Edda. Formação de professores polivalentes: uma análise de conhecimentos para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos. 2004. 278 p. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004. [Orientadora: Profa. Dra. Célia Maria Carolino Pires]

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

LIMA, Vanda Moreira Machado. Formação do professor polivalente e os saberes docentes: um estudo a partir de escolas públicas. São Paulo, 2007. 282 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Paulo, São Paulo, 2007.[Orientadora: Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta].

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 1, Mar. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 20 Aug. 2014.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processo de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, feb/1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.