

---

## CONHECIMENTOS DOCENTES, FORMAÇÃO INICIAL E COMPONENTES FÍSICO-NATURAIS DO ESPAÇO NA GEOGRAFIA ESCOLAR

Teacher knowledge, initial training and physical-natural components of space in school  
Geography

Conocimientos del profesor, formación inicial y componentes físico-naturales del espacio  
en la Geografía Escolar

Eliana Marta Barbosa de Morais\*

\*Profa. Dra. Universidade Federal de Goiás (UFG) - elianamarta.ufg@gmail.com

Recebido em 20/10/2019. Aceito para publicação em 20/10/2019.  
Versão online publicada em 10/11/2019 (<http://seer.ufrgs.br/paraonde>)

---

### Resumo:

O que os professores precisam saber para ensinar? Quais as contribuições da formação inicial em Geografia para a atuação docente? Quais conhecimentos os professores de Geografia têm considerado fáceis ou difíceis de serem ensinados? É com o intuito de refletir sobre esses questionamentos, amparados em teóricos que tem discutido os conhecimentos docentes, que nos propusemos compreender como tem sido encaminhado o ensino dos componentes físico-naturais do espaço na Geografia Escolar. Assentado em metodologia do tipo qualitativa e na realização de questionários com professores de Geografia, que atuam nas redes estaduais e municipais de Goiânia, verificamos a existência de dificuldades no ensino dos componentes físico-naturais do espaço na Educação Básica. Elementos em torno da relação professor aluno, da mediação docente, da abordagem do cotidiano e do trabalho com os conhecimentos didáticos do conteúdo na formação inicial podem qualificar a formação de professores para a sua futura atuação profissional.

**Palavras-chave:** Componentes físico-naturais. Ensino de Geografia. Formação inicial.

### Abstract:

What do teachers need to know to teach? What are the contributions of the initial formation in Geography to the teaching performance? What knowledge have geography teachers found easy or difficult to teach? It is in order to reflect on these questions, supported by theorists that has been discussing the teaching knowledge, that we proposed to understand how the teaching of the physical-natural components of space in School Geography has been forwarded. Based on a qualitative methodology and questionnaires with geography teachers, who work in the state and municipal networks of Goiânia, we verified the existence of difficulties in teaching the physical-natural components of space in Basic Education. Elements around the teacher-student relationship, the teaching mediation, the daily approach and the work with the didactic knowledge of the content in the initial formation can qualify the teachers formation for their future professional performance.

**Key-words:** Physical-natural components. Geography teaching. Initial teacher training.

### Resumen:

¿Qué necesitan saber los maestros para enseñar? ¿Cuáles son las contribuciones de la formación inicial en Geografía al desempeño docente? ¿Qué conocimiento han encontrado los maestros de Geografía fáciles o difíciles de enseñar? Para reflexionar sobre estas preguntas, con el apoyo de los teóricos que han estado discutiendo el conocimiento de la enseñanza, propusimos comprender cómo se ha transmitido la enseñanza de los

componentes físico-naturales del espacio en la Geografía Escolar. Basado en una metodología cualitativa y cuestionarios con profesores de geografía, que trabajan en las redes estatales y municipales de Goiânia, verificamos la existencia de dificultades en la enseñanza de los componentes físico-naturales del espacio en la Educación Básica. Los elementos relacionados con la relación profesor-alumno, la mediación docente, el enfoque diario y el trabajo con el conocimiento didáctico del contenido en la formación inicial pueden calificar la formación de los docentes para su futuro desempeño profesional.

**Palabras-clave:** Componentes físico-naturales. Enseñanza de Geografía. Formación inicial.

## **1. Considerações iniciais**

Vários elementos intervêm na atuação do professor no cotidiano de seu trabalho, a exemplo da cultura da escola e dos conhecimentos docentes. Neste texto, o viés de análise circunscreveu-se aos conhecimentos docentes e, em especial, ao conhecimento didático do conteúdo, considerado por Shulman (2001) como o aspecto mais visível da profissionalidade docente.

Diversos trabalhos têm sido desenvolvidos na academia buscando refletir sobre o que são os conhecimentos docentes e como eles se constituem. A abordagem dessa temática tem sido realizada na perspectiva de que os professores são mobilizadores de conhecimentos profissionais e que eles constroem e reconstróem seus conhecimentos segundo suas necessidades, experiências e formação pessoal e profissional.

Foi com o intuito de compreender os conhecimentos que os professores mobilizam para ensinar os componentes físico-naturais do espaço geográfico na Educação Básica que nos amparamos na metodologia de pesquisa qualitativa, a partir da aplicação de questionários com professores de Geografia da Rede Estadual de Educação (REE) e da Rede Municipal de Educação (REE) de Goiânia.

Com o intuito de apresentar os resultados obtidos estruturamos o presente texto em duas partes. Na primeira parte, o foco é discutir os conhecimentos docentes, utilizando como subsídio Shulman (2001), Tardif (2007), Gauthier (1998) e Pimenta (1998). Na segunda parte, o intuito é refletir, amparado em Shulman (2001), a formação docente dos sujeitos da pesquisa.

## **2. Os conhecimentos docentes**

Em levantamento realizado no Banco de Dados ERIC, principal banco de dados de língua inglesa sobre a educação, Borges e Tardif (2001) constataram que, em 30 anos (1966/1996), houve um aumento na ordem de 700% em referências bibliográficas sobre os saberes docentes. Esses autores observaram, na análise de boa parte desses trabalhos, uma alteração no modelo de formação de professores em vigor. Os novos princípios estabelecidos indicam que os saberes da ação constituem o quadro de referência para as discussões a respeito da formação docente.

André et al. (1999) destacaram que, em artigos e periódicos publicados no Brasil entre 1990 e 1996, a temática relativa aos saberes docentes ganhou destaque e

prioridade. Todavia, isso não foi observado nas teses e dissertações defendidas entre 1992 e 1996, nas quais sobressaíram os temas relativos à formação inicial e à continuada, e nos GTs da Associação Nacional e Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), realizados entre 1992 e 1998, nos quais a ênfase foi a formação inicial. Como resultado desse levantamento, os autores apontam uma grande quantidade de discursos sobre os saberes docentes e, por outro lado, uma escassez de dados empíricos para subsidiar as práticas e as políticas educacionais.

Com base nesses levantamentos verificamos o predomínio de análises em que a ação, ou seja, a experiência é a referência. Concordamos que os conhecimentos da ação constituem um importante ponto de partida para compreendermos como o professor encaminha o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, devemos ressaltar que, além de compreender a maneira como o professor organiza e encaminha a aula, é necessário considerar que, sem os conhecimentos alicerçados na sua área de formação, em que os conhecimentos e as didáticas específicas estejam dialeticamente integrados, os saberes da ação perdem o seu fundamento.

Diferentes pesquisadores em outros países, principalmente a partir de 1980, e no Brasil, a partir da década de 1990, têm dedicado suas pesquisas a esta temática. Dentre estes destacamos Gauthier, Tardif e Shulman, em outros países, e Pimenta no Brasil. Esses autores consideram o conhecimento da matéria, do currículo e os pedagógico-didáticos como categorias de base do conhecimento docente. A principal divergência que observamos entre eles refere-se à ênfase dada por Tardif, Gauthier e Pimenta aos saberes da experiência e a de Shulman ao conhecimento didático do conteúdo.

Além das reflexões acerca da experiência, consideramos como principal contribuição de Tardif a concepção de saberes docentes. Para ele, os saberes docentes se desenvolvem no espaço do outro e para o outro e na interface entre o individual e o social, caracterizando-se, portanto, como temporais, plurais, compósitos, personalizados e possuidores das marcas do humano.

De Gauthier (1998), destacamos as discussões sobre a necessidade de contornar dois obstáculos no ensino: o “ofício sem saberes” e os “saberes sem ofício”. O primeiro significa a atividade docente que é exercida sem revelar os saberes que lhe são inerentes e se baseia em algumas máximas como, por exemplo, que para ser professor basta ter talento, basta saber o conteúdo, basta ter bom senso, basta seguir a intuição, basta ter experiência e basta ter cultura. O segundo produz saberes que não levam em conta as condições concretas da profissão, alicerçando-se na defesa de um ensino assentado em vertentes psicopedagógicas nas quais não se observa correspondência entre o ensino e a realidade.

De Pimenta (1998), ressaltamos a análise da experiência no contexto dos cursos de formação de professores. A autora defende que a identidade do professor, compreendida como um processo de construção do sujeito historicamente situado, advém da formação básica dos alunos ao observar aulas de diferentes professores que passaram por sua vida escolar, da experiência socialmente acumulada e do Magistério cursado no Ensino Médio, ou mesmo do trabalho daqueles que são professores a título precário.

Ressaltamos como principal contribuição de Shulman (2001) a importância atribuída aos conhecimentos didáticos do conteúdo, quando evidencia a relação

intrínseca entre o conhecimento específico e a formação didática.

Shulman (2001), no intuito de discutir como o ensino deve ser compreendido e como os professores devem ser formados e avaliados, questiona quais são as fontes do conhecimento que constituem base para a docência, como é possível conceituar essas fontes e quais são suas implicações para as políticas de formação de professores e para a reforma educativa. Para este autor, há poucas descrições e análises sobre o trabalho desenvolvido pelos professores que direcionem a atenção não só para a forma como o professor administra a aula, mas também para o manejo das ideias na aula. Para ele, esses dois aspectos devem ser observados paralelamente, pois, quando se centraliza a atenção no ensino de temas específicos, evidencia-se a maneira como determinados tipos de conhecimento e estratégias didáticas interagem na mente dos professores. A principal contribuição de Shulman, portanto, está no fato de destacar, em meio aos conhecimentos docentes, aquele relativo ao conhecimento didático do conteúdo, identificando-o como os distintos corpus de conhecimento para o ensino.

Assim, foi no intuito de compreender se o ensino dos componentes físico-naturais do espaço geográfico encaminhado pelos professores da RME e da REE de Goiânia se efetiva no contexto do conhecimento didático do conteúdo que indagamos aos professores sobre sua formação inicial, pois é ali que os conhecimentos docentes têm presença marcante, a partir da Geografia acadêmica e da Didática da Geografia. Tema, objeto de discussão, do próximo item.

### **3. Os componentes físico-naturais do espaço e a formação inicial dos professores que atuam na RME e na REE de Goiânia/GO**

Nesse item buscamos analisar as relações estabelecidas pelos professores entre a formação inicial que obtiveram e sua atuação como professor de Geografia.

Um dos questionamentos apresentados circunscreveu-se às disciplinas que contribuíram e as que pouco contribuíram para sua formação como professor de Geografia. Com essa pergunta buscávamos compreender quais conhecimentos advindos da formação inicial os professores validam a sua atuação profissional e, no contexto dessa atuação, como se situam aqueles conhecimentos que subsidiam o ensino dos componentes físico-naturais do espaço na Geografia escolar.

Dos 60 professores entrevistados, dois afirmaram que todas as disciplinas contribuíram de alguma forma para sua formação docente. As disciplinas relacionadas à conteúdos específicos da Geografia (Geografia Física, Geografia Humana e Cartografia e Astronomia) foram citadas como aquelas que mais contribuíram para a formação dos entrevistados, totalizando 112 respostas (71,79%). Num total de 156, apenas 32 respostas (20,51%) estavam direcionadas à área de educação. Percebemos, em razão disso, uma nítida separação entre os conhecimentos específicos da Geografia e aqueles relativos ao seu ensino, com clara superioridade dos primeiros.

Constatamos que, na concepção de grande parte dos professores, o conteúdo por si só tem se convertido na referência principal para o processo de ensino e aprendizagem. Entendemos que este processo ocorre a partir da interação entre objetivos, conteúdos e métodos de ensino, os quais se apoiam principalmente nos conhecimentos da Geografia acadêmica e da Didática da Geografia. Portanto, se há desequilíbrios entre estes, o

ensino de Geografia fatalmente deixará de cumprir o seu papel.

Os temas afins à Geografia foram citados dez vezes (6,41%), referindo-se a conhecimentos disciplinares que não compõem diretamente as temáticas comumente trabalhadas pela Geografia, a exemplo de Sociologia e Antropologia.

Na sequência, entre as disciplinas que mais contribuíram para sua formação profissional, destacaram a própria Geografia Humana, apontada por 12 professores (23,52%). Das disciplinas citadas, elencaram a Formação Econômica e Social, citada 12 vezes (23,52%), e a Geografia Regional, citada 10 vezes, ou seja, 19,60%.

Na sequência indicaram aquelas vinculadas à Geografia Física, citadas 44 vezes (28,20%). Em meio aos conteúdos que compõem essa área, o destaque foi para os de Geomorfologia, citados 18 vezes (40,9%), e os de Geologia e Climatologia, citados 9 vezes cada um (20,45%). A Geografia Física como área do conhecimento foi citada por apenas dois professores, o que equivale a 4,54%.

As disciplinas relacionadas à área de educação foram citadas 32 vezes (20,51%), com destaque para a Didática, mencionada 20 vezes, equivalendo a 62,5%. Sabemos da importância dessa disciplina para auxiliar o professor a encaminhar a sua prática profissional e sobre ela refletir, todavia ela deve ser concebida para além da organização da aula, ultrapassando os referenciais que vigoraram durante a década de 1970, os quais se apoiavam num ensino tecnicista que busca solucionar os problemas do ensino com base na seleção e indicação dos meios técnicos mais apropriados.

As disciplinas Cartografia e Astronomia foram citadas 17 vezes (10,89%) como aquelas que contribuíram para sua formação profissional. Predominou a indicação da primeira, citada 16 vezes (94,11%).

Dentre as justificativas apresentadas pelos professores para a seleção das áreas de conhecimento que mais contribuíram para sua formação profissional, destacaram-se aquelas vinculadas diretamente ao conteúdo ministrado; a aplicação na escola do conteúdo que foi aprendido na universidade e o desempenho apresentado pelo professor ao ministrar a disciplina e ao se relacionar com os alunos.

Em contrapartida, indagamos aos professores entrevistados quais foram as disciplinas que pouco contribuíram para sua formação como professores de Geografia.

A análise dos dados demonstra que, de um total de 82 indicações para as disciplinas que pouco contribuíram para a formação desses profissionais como professores de Geografia, predominam as que se referem à área de Geografia Física, apontadas 26 vezes (31,7%).

As disciplinas de Geografia Física, ao mesmo tempo em que foram citadas por um grupo significativo de professores (28,20%) como aquelas que contribuíram para a sua formação, foram também citadas por outro grupo de professores (31,7%) como as que pouco ou nada contribuíram para a sua formação.

Na sequência, temos as disciplinas de Geografia Humana e Educação, citadas 17 vezes, ou seja 20,73%, cada uma, como aquelas que pouco contribuíram para sua formação.

Quanto às disciplinas relativas à educação, cabe ressaltar o fato de que elas não se destacam nas referências dos professores nem como as disciplinas que contribuíram,

com 20,51% das indicações, nem como as que pouco contribuíram para sua formação profissional, com 20,73% das indicações. Os dados mostram que, levando-se em conta o contexto da atuação docente no qual esse questionamento foi realizado, elas passaram quase despercebidas.

As disciplinas Cartografia e Astronomia foram citadas 13 vezes (15,85%) como disciplinas que pouco contribuíram para sua formação profissional.

Entre as justificativas apresentadas para a pequena contribuição dessas áreas de conhecimento para sua atuação profissional, os professores destacaram o relacionamento professor-aluno, com 16 referências (35,55%); o desempenho do professor, com 14 referências (31,11%) e os conteúdos distantes da realidade, com 8 referências (17,78%), totalizando 84,44% das justificativas apresentadas.

Conforme vimos anteriormente, entre as justificativas apresentadas pelos professores para as disciplinas que contribuíram para a sua atuação docente, o destaque foi o conteúdo. De outra parte, entre as disciplinas que pouco contribuíram para a sua atuação docente, destacaram-se as questões pedagógico-didáticas. Esta observação mais uma vez ressalta que os professores veem a Geografia escolar estabelecendo uma correspondência direta com a Geografia acadêmica, a partir do conteúdo e sua transposição didática. Além disso, eles não percebem que a somatória dos conteúdos específicos e do conhecimento didático não forma a Geografia escolar.

Ao constatarmos que a ampliação do conhecimento se converteu na principal referência para avaliar as disciplinas que contribuíram para a atuação profissional dos docentes, fizemos o seguinte questionamento aos professores da RME e da REE de Goiânia: Há algum conteúdo que você considera fácil de ser ensinado nas aulas de Geografia? Qual(is)? Com esse questionamento, além de uma compreensão geral a respeito da Geografia escolar, objetivávamos compreender que relação os professores estabelecem entre os conhecimentos apresentados (contribuição ou não para sua formação) com o ensino dos componentes físico-naturais na Geografia escolar.

Das 105 indicações aos conteúdos considerados fáceis de serem ensinados, 66 (61,90%) dizem respeito aos conteúdos de Geografia Humana. Entre os conteúdos tidos como fáceis, o destaque foram os de Geopolítica, com 13 indicações, ou seja, 19,69%.

Na sequência, temos os conteúdos relacionados à Geografia Física com 21 citações (20%). Convém ressaltar que os temas que emergem desse referencial são a própria Geografia Física, citada nove vezes (42,85%), e os que se vinculam às questões ambientais, também com nove citações.

Cartografia e Astronomia foram citadas por 11 professores, ou seja, 10,47%. Destes, nove fizeram menção à Cartografia (81,81%) e dois à Astronomia (18,15%).

Como justificativa para indicar estes componentes como fáceis de serem ensinadas, predomina o fato de o aluno ou o professor gostar do conteúdo, totalizando 22 indicações (62,86%). Na sequência, tem-se a proximidade da temática com a realidade dos alunos, com 11 citações (31,43%), e a facilidade em trabalhar o conteúdo em virtude da quantidade de material disponível e da proximidade com a realidade dos alunos, com 2 citações, o que equivale a 5,71%.

Dentre os conteúdos considerados difíceis de serem ensinados, os professores da RME e da REE de Goiânia destacaram aqueles relacionados à Cartografia e Astronomia,

com 35 indicações (42,68%); à Geografia Física, com 27 indicações (32,92%) e à Geografia Humana, com 20 indicações, ou seja, 24,39%.

Analisando as justificativas apresentadas para as dificuldades de trabalhar com determinados conteúdos no ensino de Geografia, verificamos que o maior número de dificuldades foi situado no âmbito dos alunos. Alegações como a necessidade de atualização do professor e não gostar ou ter dificuldade com o conteúdo foram expostas apenas por sete professores (14%). Acreditamos que esses fatores são importantes e devem ser considerados ao discutirmos as dificuldades apresentadas pelos professores para o trabalho com algum conteúdo na sala de aula.

Oliveira (2010) ao abordar as dificuldades em trabalhar determinados conteúdos cartográficos destaca que, além de problemas na aprendizagem dos alunos, devemos reconhecer que há deficiências na formação dos professores quanto a cálculos matemáticos e raciocínio lógico, além da inexistência de atividades práticas durante sua formação, o que redundava em falhas no domínio desses conteúdos.

Podemos ampliar essas referências incorporando às discussões sobre a Geografia escolar, além das questões que envolvem cálculos matemáticos, aquelas relativas às dificuldades em relação aos demais elementos da representação cartográfica, à interpretação e à construção de mapas temáticos e aos conhecimentos didáticos que alicerçam o ensino desse conhecimento.

Quanto à Geografia Física, em especial a Geomorfologia, Souza (2009) explicita que verificou deficiências na formação dos alunos do curso superior, futuros professores, para explicar o relevo e suas formas. Tais deficiências se evidenciam quando consideram a dinâmica dos processos geológicos e geomorfológicos na escala local e regional e também quando operam com determinados conceitos como agentes, processos e condicionantes, empregados tanto na área da Geomorfologia quanto da Geologia. Portanto, as dificuldades situam-se no campo do domínio conceitual, do raciocínio empregado na interpretação geomorfológica e na habilidade de representação e visualização das formas do relevo.

Com base nos dados apresentados e buscando refletir sobre o ensino dos componentes físico-naturais do espaço geográfico, verificamos que embora eles tenham sido consideradas pelos professores que atuam na RME e na REE de Goiânia como as que menos contribuíram para a sua formação, ficando em primeiro lugar nesta classificação, elas não foram consideradas as mais difíceis de serem ensinadas, ficando em segundo lugar.

Entre os conteúdos considerados difíceis, as principais referências foram esta área como um todo, alguma disciplina dessa área, a exemplo das referências que fizeram à climatologia ou alguns dos conteúdos específicos, como as rochas. Entre os fáceis de serem ensinados, os professores destacaram a própria Geografia Física e os conteúdos relativos às questões ambientais. Com base nesses elementos, levantamos a seguinte hipótese: Os professores têm trabalhado os conteúdos referentes aos componentes físico-naturais na escola considerando, primordialmente, as questões ambientais em virtude da proximidade que estabelecem com o cotidiano do aluno, portanto não a incluem entre os conteúdos mais difíceis de serem ensinados. Por outro lado, quando questionados sobre os conteúdos que têm dificuldades em trabalhar, citam aqueles específicos de alguma das disciplinas que compõem essa área, o que indica que os

professores têm maiores dificuldades em trabalhar os conteúdos específicos da Geografia Física.

As reflexões que fizermos partindo dessa hipótese talvez nos ajudem a repensar os caminhos para ressignificar o ensino desses componentes na Geografia escolar.

#### 4. Considerações finais

Pela análise dos dados apresentados, verificamos a necessidade de repensar a formação dos futuros docentes, tarefa esta que deve ser assumida pelo coletivo de professores responsáveis por sua formação inicial, desde o professor que trabalha com estágio ao que ensina Geologia.

É nesse sentido que destacamos alguns fatores que nos auxiliam a repensar os cursos de formação docente: a necessidade de rever a relação professor-aluno quanto ao papel de mediador que o professor deve assumir entre o aluno e o conhecimento ante um ensino diretivo; a autoridade intelectual do professor em relação ao conhecimento geográfico e pedagógico-didático; a necessidade de tratar os conteúdos considerando a realidade e estabelecendo uma relação entre o local e o global; a importância da realização de trabalhos de campo de modo que favoreçam o diálogo profícuo entre teoria e prática. Somente a partir dos encaminhamentos de questões dessa natureza que podemos auxiliar os alunos do ensino superior, os professores do futuro, a aprender significativamente e, conseqüentemente, a ensinar como tal.

#### 5. Referências

ANDRÉ, Marli et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Caderno Cedes: Educação e Sociedade*, Campinas, ano xx, n. 68, p.301-309, dez. 1999.

BORGES, Cecília; TARDIF, Maurice. Apresentação. *Educação e Sociedade*. Campinas: Cedes. Ano 22, n. 74, p. 11-26, 2001.

GAUTHIER, Clemont. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí, RS: Ed. da Unijuí, 1998.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa. O ensino das temáticas físico-naturais na Geografia Escolar. São Paulo/USP. 2011. Tese (Doutorado). Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilton José de. A cartografia na formação do professor de Geografia: análise da Rede Pública Municipal de Goiânia. IN: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de. (Orgs.) *Formação de professores: conteúdos e metodologias no processo de ensino e aprendizagem*. Goiânia: NEPEG, 2010. p.123-136.

PIMENTA, Selma Garrido. A didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, Marli E. et al. (Orgs.). *Alternativas ao ensino de didática*. Campinas: Papirus, 1998. p.36-69.



SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado* Granada-España, ano 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev92art1.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2009.

\_\_\_\_\_. Conocimiento y enseñanza. *Revista Estudios Públicos*, Chile, vol. 83, 2001.

SOUZA, Carla Juscélia de Oliveira. Geomorfologia no ensino superior: difícil, mas interessante! Por quê? Uma discussão a partir dos conhecimentos e das dificuldades entre graduandos de Geografia – IGC/UFMG. 2009. Tese (Doutorado). Departamento de Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.