




<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/index>
ISSN: 2359-1870

**TRABALHO DOCENTE, EDUCAÇÃO E ESCOLA PÚBLICA:
TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS¹**

Adriana D'Agostini²

Adriana D'Agostini

Universidade Federal de Santa Catarina,
Departamento de Estudos Especializados em
Educação, Centro de Ciências da Educação,
Florianópolis, SC, Brasil
<d.agostini@ufsc.br>

 <https://orcid.org/0000-0002-1347-4198>

Recebido em: 07/11/2019
Aprovado em: 30/05/2020

¹ Texto apresentado na *Conferência de Encerramento* do "Seminário de Licenciatura em Geografia: abordagens múltiplas – SELIGeo", realizado no Centro de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal de Santa Catarina, campus Florianópolis, SC, de 5 a 7 de nov. de 2019.

² Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestra em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Professora da Universidade Federal de Santa Catarina. Pesquisadora do grupo de pesquisa TMT/UFSC.

Introdução

Partindo do pressuposto, que toda a criança e jovem tem direito à educação, e através desta: o direito a superar o senso comum e apropriar-se do saber universal acumulado, capacitar-se a produzir conhecimento novo e necessário para transformar o sentir, o ver, o pensar e o fazer a vida e o mundo. Ter acesso à educação significa, então, o domínio do instrumental teórico-prático que os seres humanos produziram na caminhada civilizatória para entender e transformar a natureza, a história, a sociedade e a si mesmos. Dominar o conhecimento significa o desafio e o encorajamento de cada um para que seja sujeito histórico de um projeto que aponte no sentido da superação das problemáticas sociais hoje vividas. Para isso, compreendemos, como coloca Saviani (1997, p. 75), que é fundamental o entendimento de “igualdade em termos reais e não apenas formais”, e é neste sentido que a pedagogia crítica “busca, pois, converte-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária”.

A partir desta compreensão é que entendemos a educação na totalidade da prática histórico-crítica, que é toda ela educativa e formadora do sujeito. Sujeito este que se constrói não só do meio, nem de potencialidades inatas ou determinações abstratas. Nosso entendimento é de que o ser humano se constrói na interação com o meio através do trabalho, pois ao mesmo tempo em que age sobre a natureza, transformando-a, para garantir seus meios de vida, a natureza exerce influência sobre o ser humano, que se transforma neste processo.

Portanto, reconhecemos que o trabalho docente e sua organização, expressam na particularidade e na singularidade da escola pública os traços mais gerais do trabalho alienado, impregnando a ação educativa de contradições cujo conteúdo histórico coloca em risco as pretensões emancipatórias da educação.

1 O contexto socioeconômico

Desde a década 70 que se caracteriza a crise capitalista como crise estrutural. Segundo Mézáros (2002) a crise estrutural se caracteriza por ser: Universal, Global, Permanente, Rastejante. Afirmamos que é uma crise estrutural pela incapacidade de o sistema buscar uma saída para a crise, calcada no desemprego crônico, na estagnação do crescimento capitalista, no esgotamento de determinados tipos de matéria prima. A própria OCDE (2018) afirma que há um processo de desaceleração da economia, uma ampliação da disputa intercapitalista, econômica e territorial. E apontam para a necessidade e medidas afim de acumular mais mais-valor com menos trabalho vivo.

Para possibilitar um novo ciclo de desenvolvimento capitalista enfrentamos um período histórico de destruição das forças produtivas – destruição do trabalho e do trabalhador, intensificando a extração de mais valia dos poucos que estão empregados; retiradas de direitos trabalhistas e sociais; enxugamento do Estado reduzindo funcionalismo

público e estabelecendo parcerias público privadas (privatizações) dos direitos sociais e atendimento ao público como forma de expansão capitalista.

Entra em evidência a indústria bélica, a ameaça constante de guerra mundial e demais conflitos destrutivos para a humanidade, mas que movimenta e alimenta a economia capitalista. Os Estados Unidos, grande potência mundial, usa a guerra e a ameaça de guerra constantemente para manter o seu domínio econômico e político.

O desemprego estrutural que é característica desta crise, no Brasil está em 28 milhões de pessoas, quase 18%. O índice de pobreza é de 25%, o risco de pobreza é de 62%. O grau de desigualdade social é de 5 pessoas contem a riqueza de 50% da população. A média de anos de escolarização do povo brasileiro é de 7,2 anos. No ensino superior temos em média 8.052 mil estudantes, destes aproximadamente 2000 nas instituições públicas. Isto significa aproximadamente 10% dos jovens em idade de cursar o ensino superior assim o fazem.

Ou seja, o Brasil é ao mesmo tempo um país rico (em território, recursos, produtividade, população e cultura) e um bolsão de miséria e desigualdade social, subordinado a lógica da divisão internacional imposta pelo Capital Imperialismo.

Segundo Fontes (2010), o capital-imperialismo é devastador mas envolve na atualidade o conjunto da existência humana, pois amplia a concentração da propriedade, expropriações, redes de dominação, provoca o encapsulamento do trabalho para garantir a circulação do capital. Por fim provoca a barbárie humana por meio de expropriações da vida no planeta.

Para esta autora o conceito de expropriações é fundamental para compreender o capital-imperialismo como uma nova forma expansão capitalista. Vejamos:

As expropriações contemporâneas tornaram-se extremamente agressivas e, revelam-se potencialmente ilimitadas, ainda que colocando em risco a existência humana. [...]

Boa parte dos procedimentos de privatização de empresas públicas experimentados nas últimas décadas assemelha-se às expropriações primárias, pois incidiram sobre bens coletivos, similares às terras comunais; porém, ocorriam também em âmbitos internos, em sociedades nas quais já vigoravam plenamente relações capitalistas, diferindo das primeiras que até então avançavam sobre populações e sociedades não integralmente capitalistas. As expropriações sobre bens coletivos ocorreram como violência e como extinção de direitos, até então consolidados através de privatizações de instituições públicas, industriais ou destinadas a prover educação, saúde, previdência social, transporte, etc. Além de disponibilizarem ('libertarem' trabalhadores), permitem a conversão de tais atividades – até então improdutivas para o capital – em trabalho sob o comando do capital, portanto em produção de valor e de mais-valor. As expropriações contemporâneas não pararam por aí e devoraram também bens naturais sobre os quais até então não incidia propriedade exclusiva de tipo capitalista, como as águas doces e salgadas, o patrimônio histórico e cultural (convertido em mercadoria através do turismo), o patenteamento de códigos genéticos, a qualidade do ar (FONTES, 2010, p. 8).

Na mesma esteira, Mézáros em 2010, apontava que esta crise com consequências gravíssimas aos trabalhadores é também uma crise de difícil administração para os capitalistas, pois é uma crise de direção e de dominação. Assim, as disputas entre as classes e intraclasse se acentuam e as questões morais, éticas e políticas vão se delineando nesta luta de classe. Assim, aos países da periferia do sistema vai se delineando um caráter dominador fascista

promovido pelas organizações sociais-democratas dos países centrais como forma de driblar esta crise de dominação e impor um novo ciclo de crescimento capitalista.

No Brasil identificamos este processo conjuntural a partir de composição de governos neoliberais, de conciliação de classe, golpes, governo ultraliberal (com características fascistas) eleito democraticamente. Está em curso o desmonte do Estado através de um processo de aprofundado e rápido de privatizações, cortes orçamentários e redução do funcionalismo público e conseqüentemente redução do acesso aos serviços públicos de saúde, educação e seguridade social muito coerente com a lógica de reestruturação capitalista diante da crise e da estagnação.

As medidas mais drásticas de ajuste fiscal podem ser reconhecidas na reforma trabalhista, na reforma da previdência, na reforma educacional. Ainda nos aguardam a reforma do Ensino Superior, a administrativa, a tributária e a sindicalista. Todas estas reformas atacam os direitos sociais dos trabalhadores e criam novos nichos de mercado e processos de financeirização para os capitalistas, aprofundando cada vez mais a desigualdade social. Enfim, a educação cumpre um papel fundamental na busca de compreensão e auxílio para o enfrentamento da crise, tanto da perspectiva do capital, quanto na perspectiva dos trabalhadores.

2 Formação de professores, trabalho docente e escola pública

A partir de estudos sobre a formação docente é possível enumerar três aspectos que se inter-relacionam e justificam a necessidade da problematização das políticas educacionais para a formação de professores:

- a) a formação docente é estratégica para qualquer projeto de escolarização e para o projeto político pedagógico da escola;
- b) a formação docente sofre os impactos das determinações políticas do neoliberalismo e dos ajustes estruturais entre trabalho e capital;
- c) é necessário construir condições objetivas – possibilidades - para a formação docente e reestruturação do trabalho pedagógico das escolas públicas, a partir de categorias da realidade, na perspectiva da superação das contradições que se manifestam na organização do trabalho pedagógico, no trato com o conhecimento, nos objetivos e avaliação e, portanto, na superação de uma formação superficial, fragmentada e idealista.

O trabalho em geral, e seus traços essenciais não se detém na porta da escola ou nas margens de um movimento social de caráter reivindicatório. Muito pelo contrário, entra, penetra, se consolida, impregna o trabalho específico, como por exemplo, o trabalho pedagógico. Portanto, estudar, interpretar, propor ações articuladas que apresentem os problemas significativos do sistema educacional não pode ser feito sem compreender a dinâmica da sociedade atual e o momento histórico por que passamos, e nessa conjuntura, faz-se imprescindível avançar em proposições construídas a partir das demandas apresentadas pelos trabalhadores organizados, que sempre articularam a luta em busca de seus direitos.

No campo da Educação, esta crise se expressa também na forma de organização do processo de trabalho pedagógico, que apesar de ser tema constante em inúmeros estudos, sofre temporariamente mudanças que não o alteram na essência – o trabalho humano. Por sua vez, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, pois é uma ação que tem finalidade definida, é intencional. Ao extrair da natureza os meios necessários à sua subsistência de maneira intencional pelo trabalho, o ser humano começa a transformá-la, criando um mundo humano – o mundo da cultura.

O trabalho educativo, então, é o ato de produzir, de forma direta e intencional, em cada indivíduo da espécie, a humanidade que o ser humano constrói no processo histórico e cultural de trabalho que lhe garante a própria vida.

Compreendendo desta forma a educação, temos então que a objetivação da educação passa pelas formas mais adequadas de atingir seu objetivo. O desenvolvimento do trabalho pedagógico fundamenta-se na organização dos meios – conteúdos, espaço, tempo e procedimentos – através dos quais os elementos culturais essenciais para a humanização possam ser desenvolvidos, apropriados e recriados pelos indivíduos.

Ao reconhecer possibilidades, e admitir que as mesmas transformam-se em realidade a depender de determinadas condições, pode-se interferir no curso objetivo dos acontecimentos e, criando condições requeridas, acelerar ou refrear a transformação de possibilidades em realidade. O trabalho humano é ação, que visa criar condições necessárias para a realização de possibilidades.

A educação escolar cria a possibilidade de apropriação e construção de conhecimento, permitindo aproximações sucessivas da verdade, que nunca se dá a conhecer plenamente; por isto, o conhecimento resulta do processo de construção da totalidade, que nunca se encerra, pois há sempre algo novo para conhecer. Nesta concepção, “evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história” (KUENZER, 2002).

Portanto, a construção de uma educação crítica tem como ponto de partida uma concepção de ser humano, de mundo e de educação que historicamente vem apontando para a superação da condição de exploração e expropriação das forças produtivas. Isso implica em reestruturação do trabalho, e, portanto, um redirecionamento também da formação deste trabalhador.

Sob este ponto de vista, Kuenzer (2002) diz que a organização do trabalho pedagógico, a politecnia, implica: tomar a escola como totalidade; compreender a gestão, o currículo e a prática pedagógica como prática social de intervenção na realidade considerando a sua transformação; uma nova qualidade na formação dos profissionais em educação, com uma sólida base teórica que leve em consideração as relações entre sociedade e educação, entre as formas de organização do trabalho pedagógico, as políticas, os fundamentos e as práticas educativas conduzindo-os ao “domínio intelectual da técnica” (KUENZER, 2002).

A politecnia enquanto unidade entre teoria e prática, princípio fundamental da educação, resultante da superação da divisão entre trabalho e capital, fica historicamente inviabilizada a partir das bases materiais de produção do capitalismo, em particular neste

regime de acumulação. A unitariedade, portanto, segundo Kuenzer (2002), inscreve-se no campo da utopia, como condição a ser construída através da superação do capitalismo.

Se o trabalho pedagógico, seja ele escolar ou não escolar, ocorre nas relações sociais e produtivas e através delas, ele não está imune às mesmas determinações. Ou seja, enquanto não for historicamente superada a divisão entre capital e trabalho – o que produz relações sociais e produtivas que têm a finalidade precípua de valorização do capital – neste contexto não há possibilidade de existência de práticas pedagógicas autônomas, apenas contraditórias, cuja direção depende das opções políticas da escola e dos profissionais da educação no processo de materialização do projeto político-pedagógico e da política de formação de professores.

3 As Políticas Educacionais hoje

Hoje, altera, precariza e intensifica o trabalho docente as políticas educacionais como Reforma do Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Escola Sem Partido. Já no âmbito da formação de professores, com a mesma lógica de esvaziamento de conteúdo, pragmatismo, aligeiramento encontram-se a Base Nacional para Formação Docente (BNF). Todas políticas definidas pelo Capital e seus interesses de classe para a formação dos trabalhadores.

A Lei Nº13.415 de 2017 (Novo Ensino Médio) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) provocaram alterações substanciais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394 de 1996)³ e outras legislações, capazes de condensar ‘os ensinos médios’ existentes no Brasil. Outro fator que corrobora esta assertiva é a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI)⁴, segundo o Ministério da Educação (MEC) o repasse destinado a este programa entre 2017 e 2018 representa R\$ 1,5 bilhão, com previsão de aporte acima de R\$ 920 milhões anuais a partir de 2020⁵. Mudanças estruturais no corpo da principal lei educacional brasileira somadas a fonte de financiamento para efetivá-las nos permite entrever a fusão dos diferentes formatos e modalidades de ensino médio⁶, vejamos dois exemplos: a) do ponto de vista do financiamento o acesso a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral impossibilita a adesão ao ProEMI, neste caso, cabe as Secretarias Estaduais de Educação decidirem; b) o estabelecimento de ensino que aderir ao EMTI deverá converter-se completamente em escolas de ensino médio em tempo integral ao final de três anos.

Segundo Nogara Junior, D’Agostini e Marcassa. (s/d, prelo) as tendências a partir da Reforma do Ensino Médio (lei 13.415/17) são:

³ A principal alteração que a BNCC do ensino médio realizou foi no Artigo 35-A e 36 da LDBEN/2019.

⁴ Portaria MEC nº 727, de 13 de junho de 2017, que estabeleceu novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o EMTI.

⁵ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57551>. Acesso em: 25 dez. 2017.

⁶ Fusão, neste caso, não significa homogeneidade. A reforma do ensino médio e a BNCC padroniza parte do currículo, permite às escolas a inserção de temas transversais e abre a possibilidade da formação técnica e profissional na parte flexibilizada a partir dos itinerários formativos que podem ocorrer dentro e fora da escola.

- a) fechamento de escolas. Escolas inteiramente dedicadas ao ensino médio em tempo integral tem a capacidade de concentrar um número maior de estudantes e professores, principalmente os efetivos e com dificuldades de completar a carga horária, incentivando assim o processo reestruturação – redução/concentração – de escolas;
- b) eliminação e intensificação do trabalho. No EMTI (Ensino Médio em Tempo Integral) este processo está em andamento a partir da obrigatoriedade de terminalidade e pelo controle à cargo do grupo que produz, implementa e controla os materiais didáticos disponibilizados às escolas, entretanto, este processo recrudescerá a partir da redução do núcleo-básico do currículo em até 48%;
- c) a dispensa de contratação temporária. A contratação de professores em caráter temporário diminuirá drasticamente em curto prazo com o processo de reestruturação das escolas no contexto da diminuição curricular. Em médio e longo prazo estes profissionais, em número muito menor do que é hoje, assumirão os postos dos trabalhadores efetivos, mas em outras condições de contratação;
- d) aumento da evasão escolar e direcionamento dos estudantes a Educação de Jovens e Adultos. Se o alerta de Ferretti em 2016 apontava ao jovem trabalhador a possibilidade de cursar o ensino médio noturno, esta alternativa é comprometida pelas disposições da Portaria nº 727 e da atualizada Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio que, respectivamente, obrigam as escolas aderentes ao EMTI de dar terminalidade a modalidade de ensino noturno, diminuindo assim a oferta global no município e a possibilidade de cursar a Educação de Jovens e Adultos com carga horária de até 80% à distância.

Já a BNCC, foca e redireciona o currículo em duas direções: 1) os componentes básicos obrigatórios e de forma uniformizados, a saber português, matemática e inglês. Quem significam até 48% do currículo (e que 20% pode ser a distância) e 2) ampliação da carga horária abarcando principalmente os itinerários formativos, com foco pragmático no mercado de trabalho e no desenvolvimento de competências socioemocionais e ainda, que podem ocorrer fora da escola com procedimento de certificação e acreditação.

O componente curricular Geografia, compõem a parte diversificada do currículo denominada de itinerário formativo “ciências humanas e sociais aplicadas”, que compreendem as disciplinas geografia, história, sociologia e filosofia organizado como uma área de conhecimento que deve trabalhar multidisciplinarmente através de projetos, estudos e práticas. Os estudantes escolheram o itinerário formativo que desejam cursar, de acordo com a possibilidade da escola e da rede de ensino ofertar.

Com esta reorganização curricular a ampliação da jornada é acompanhada da redução quantitativa e qualitativa do acesso ao conhecimento sistematizado, pois: 1) a partir da letra da lei pela ênfase e obrigatoriedade na oferta da Língua Portuguesa e Matemática (§ 3º), ou ainda pela terminologia flexível utilizada e que permite interpretações e ações variadas, como por exemplo, Estudos e Práticas (§ 2º) em substituição à noção de componentes curriculares

obrigatórios na forma de disciplinas obrigatórias, em outras palavras, é uma forma que permite variadas ações ligadas ao tema das disciplinas da área de conhecimento, como, por exemplo, sua oferta a partir de seminários, palestras e simpósios, projetos comunitários.

O Projeto Escola Sem Partido é uma investida na ressignificação moral da escola e do cerceamento do pensamento múltiplo, livre, diverso, crítico e criativo tanto do professor quanto dos estudantes. Cunhado na falsa ideia de neutralidade educacional e da ciência é uma tentativa de amedrontar e controlar o conteúdo/currículo escolar. Considera as crianças e jovens incapazes de ter discernimento, pensamento próprio e escolhas, posição que se contrapõem a nossa defesa de uma educação voltada a emancipação humana.

Quanto a formação de professores, foi publicado em setembro de 2019 o texto de referência para a construção das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, como o documento ainda é muito recente e está sendo estudando. Porém, já é possível afirmar que elas seguem a mesma lógica da BNCC, bastante pragmática, superficial, aligeirada, fragmentada. Além de propor a criação de Institutos de Formação de Professores, o que provavelmente retire do âmbito das universidades a formação docente. Outro indicativo deste desmembramento é o Projeto Future-se (Universidades e Institutos Federais Inovadores) que não trata em nenhum momento da formação de professores.

Portanto, consideramos que o conjunto das políticas educacionais hoje refundam e reorganizam a escola, o trabalho docente e a formação de professores nos níveis máximos da proposta neoliberal para a educação. Uma educação flexível, fragmentada, vendável, superficial. O enxugamento do Estado para os trabalhadores e o máximo amparo ao Capital se impõem transformando o direito à educação, por exemplo, em serviços rentáveis e financeirizados, que visam lucro em detrimento da formação humana.

É possível avançar, mas deve-se considerar que a superação destes limites só é possível através da categoria contradição, que permite compreender que o capitalismo traz inscrito em si, ao mesmo tempo a semente de seu desenvolvimento e de sua destruição.

Considerações Finais

Nossa época é de crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2005) e, também, a época histórica de transição da ordem social existente para uma qualitativamente diferente. Tais características definidoras do espaço histórico e social em que vivemos indicam o espaço e tempo no qual os desafios e tarefas estão colocadas aos professores.

Para quebrar a lógica do capital e ao mesmo tempo também elaborar planos estratégicos para uma educação para além do capital, devemos conhecer, explicar, compreender o tempo em que vivemos. A tarefa dos professores é simultaneamente de apoio a uma transformação social ampla, emancipadora, construída no dia a dia do trabalho pedagógico através do pensamento crítico e criativo.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394 [...]. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 5 jun. 2019.

BRASIL. **Portaria nº 727 de 13 de junho de 2017**. DOU de 14/06/2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/10931-portaria-mec-n%C2%BA-727,-de-13-de-maio-de-2017>. Acesso em: 25 jun. 2019.

BRASIL. **PORTARIA nº 649, de 10 de julho de 2018**. DOU de 11/07/2018. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 3/2018**. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=98291-texto-referencia-consulta-publica&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192. Acesso em: 8 jun. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB em debate** - Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=124721-texto-referencia-formacao-de-professores&category_slug=setembro-2019&Itemid=30192. Acesso em: 25 out. 2019.

FERRETTI, Celso J. Reformulações do ensino médio. **Revista Holos**, Natal, ano 32, v. 6, p. 71-91, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/issue/view/109>. Acesso em: 27 out. 2019.

FONTES, Virgínia. **O capital-imperialismo**: algumas características. 2010. Disponível em: <http://www.odiario.info/?p=1805>. Acesso em: 29 out. 2019.

KUENZER, Acacia Z. Exclusão Includente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre trabalho e educação. *In*: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José L. (org). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 77-96.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
NOGARA JUNIOR, Gilberto; D'AGOSTINI, Adriana; MARCASSA, Luciana P. **A Reforma do Ensino Médio**: implicações para a escola e na formação de jovens trabalhadores. Florianópolis: Em Debate, s/d (no prelo).

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 14. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.