

Rebelo, H., & Bonito, J. (2012). Pensar a educação: contributos da filosofia na procura da qualidade. In M. F. Patrício et al. (Orgs.). *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação* (pp. 310-316). Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural. [ISBN: 978-972-8223-39-7]

## PENSAR A EDUCAÇÃO: CONTRIBUTOS DA FILOSOFIA NA PROCURA DA QUALIDADE

H. Rebelo [1], J. Bonito [2]

[1] Bolseiro de doutoramento da FCT, no Centro de Investigação Didáctica e Tecnologia na Formação de Formadores. [hrebelo@hrebelo.com](mailto:hrebelo@hrebelo.com)

[2] Universidade de Évora. [jbonito@uevora.com](mailto:jbonito@uevora.com)

### RESUMO

Neste trabalho abordaremos o papel da reflexão como um dos importantes contributos que a Filosofia presta à Educação. Como fio condutor exploramos a relação entre a Filosofia e o conhecimento, focando a atenção no acto de conhecer, enquanto gerador de conhecimento, pelo qual o homem se faz homem, aliando a virtude à sabedoria. Imbuir a educação desta sagesa é um imperativo actual. Só uma educação pensada poderá orientar o homem para si mesmo e para o seu semelhante, no entanto, o que de facto se efectiva rumo à excelência educativa nem sempre coincide com o proclamado, pelo que fazemos também uma aproximação aos conceitos de qualidade e qualidade do ensino, apontando algumas das variáveis que concorrem para a educação com a qualidade que se preconiza.

### PALAVRAS-CHAVE

Conhecimento, Filosofia, Qualidade, Educação, Ensino.

### INTRODUÇÃO

#### *Reflectindo*

Será a Filosofia aquela coisa com a qual e sem a qual tudo fica tal e qual?

Murcho (2011, p. 106)

Não é uma tarefa simples, seguramente, apresentar um contributo da Filosofia para a Educação, não porque não haja, mas sim pelo facto de existirem tantos. De uma forma mais concreta, diríamos que no primeiro momento em que nos debruçámos sobre este assunto, fomos inconscientemente conduzidos à expressão Filosofia da Educação.

Acontece que o vocábulo «da» nos tem feito pensar bastante, é algo que nos inquieta, e em que temos trabalhado, para já, ao nível da pesquisa bibliográfica. Quem bem levantou esta questão, e primeiro que nós, foi o Professor Manuel Ferreira Patrício (1996), questionando-se sobre a expressão «Ciências da Educação»:

A expressão “Ciências da Educação” apresenta-se, como uma daquelas que não foi ainda adequadamente nem suficientemente pensada. Indicaremos duas razões. A primeira é que lhe falta, manifestamente, referência ao princípio de unificação dessa pluralidade de Ciências. Que princípio epistemológico ata aquele feixe?... A segunda é o equívoco daquele “da”. Que quer dizer que certas Ciências são “da Educação”? Quer dizer que são “acerca da Educação”? ... Mas não serão elas sobretudo “Ciências para a Educação?”, necessárias à realização de uma acção educativa cientificamente fundada?... (p. 51)

Como se percebe, se entendermos a Filosofia como sendo «para» a Educação, já não restam dúvidas que a Filosofia é, *per si*, um contributo para a Educação. Assim, a Filosofia da Educação é um ramo da filosofia que se dedica à reflexão sobre os processos educativos, e é esta reflexão teórica que guia a acção educativa, porque Educação é, não o podemos esquecer, acção.

## DESENVOLVIMENTO

### *A filosofia definindo a educação*

Abbagnano (1998) refere que, em geral, educação é o termo utilizado para designar a transmissão e a aprendizagem das técnicas culturais, “que são as técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer as suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico” (p. 305). O autor finaliza, dizendo que como o conjunto dessas técnicas se chama cultura, uma sociedade não pode sobreviver se a sua cultura não é transmitida de geração em geração, e que às modalidades ou formas de realizar ou garantir esta transmissão, chamamos educação. Como seria de esperar, a definição de Filosofia ocupa mais algumas páginas (ou não fosse este um dicionário de filosofia), mas da leitura ressalta a ideia-chave, sobre este assunto, deixada por Platão: é o uso do saber em proveito do homem. E o homem “é animal cultural. Diremos mesmo que o homem é o animal cultural” (Patrício & Sebastião, 2004, p. 116). A etimologia não deve induzir em erro, o amor pela sabedoria, não reporta ao desejo, e a Filosofia não é a sabedoria (Durozoi & Roussel, 2000). Bonito (2008) acrescenta que “a

educação corresponde, numa visão a partir de um determinado paradigma, a uma certa transmissão-criação da cultura social, realizada através da comunicação crítica de valores de geração a outra e de pautas de comportamento que constituem o suporte vital de uma sociedade” (p. 298).

Segundo Abbagnano (1998), Platão observa que de nada serve saber, se não soubermos usar esse saber, pelo que é necessária uma ciência em que coincidam fazer e saber utilizar o que é feito, e que esta ciência é a Filosofia. Parece-nos que esta definição é um bom ponto de partida para a compreensão do papel da reflexão para a Educação, no sentido em que a Filosofia será, então, “o sistema de reflexão crítica sobre as questões relativas ao conhecimento” (Durozoi & Roussel, 2000, p. 160). Abbagnano (1998) alude que o conhecimento deve ser o mais válido e amplo possível, e que o conhecimento deve ser usado em benefício do Homem. Pelo dito, os contributos da Filosofia, para a educação, apresentam uma relação com a natureza e a validade do conhecimento; uma relação com a natureza do alvo para o qual a Filosofia pretende dirigir o uso desse saber; e uma relação com a natureza do procedimento que se considera próprio da Filosofia. Será a Filosofia indispensável? Murcho (2011), explica:

Ter uma formação elementar em filosofia é importante porque nos ensina a pensar melhor sobre os problemas de tal modo complexos que a tentação é desistir de tentar resolvê-los. Quem tiver não apenas plena consciência de que muitos seres humanos não desistem de pensar quando os problemas são muito complexos, mas tiver também uma ideia precisa, ainda que elementar, de como se pensa sobre esses problemas, terá ganho, se não a autonomia intelectual, pelo menos a possibilidade de a ter” (p.11)

### ***Do conhecer ao conhecimento***

“O conhecimento é o fruto do acto de conhecer. O que é originário é, pois, o conhecer, e não o conhecimento” (Patrício & Sebastião, 2004, p. 16). Assim, conhecer é o acto, e o conhecimento é o conteúdo do acto, e também o seu produto, ou seja para produzir conhecimento nós temos que conhecer. Esta filosófica reflexão é fulcral para compreender que, como nos dizem estes autores, nenhum conhecimento pode ser posterior, no tempo, ao acto de conhecer, “o que pode haver é a necessária distinção entre gerar o conhecimento e conservá-lo ou recordá-lo” (*idem*, 2004, p. 17). Pelo exposto, se percebe que tem que haver um sujeito cognoscente. Este sujeito é o homem, mas, como disse Kant, *quem é o homem?* O homem é sempre pessoa. “De qualquer animal, ou ser vivo,

posso perguntar *o que é*. Do homem, de qualquer homem, só posso perguntar *quem é*" (*ibidem*, 2004, p. 11). Terá que existir também um objecto, que se manifeste ao sujeito. Fica evidente que o conhecimento é possível e há, como se observa na Quadro 1, várias formas de conhecimento:

Quadro 1

*Formas do conhecimento (com base em Patrício & Sebastião, 2004, pp. 23-24).*

Forma	Descrição
Sensível	É a do conhecimento que se dá na realidade do sensível (impressões, sensações, percepções, imagens, etc.)
Inteligível	É a do conhecimento que se dá na realidade inteligível (nas ideias, em sentido platónico, nos conceitos em sentido aristotélico, ou hegeliano).
Imediata	É a que se dá na intuição ou apreensão directa do objecto cognoscitivo.
Mediata	É constituída por um conjunto articulado de inferências e raciocínios.
<i>a priori</i>	É aquela em que o conhecimento se dá como anterior a qualquer experiência e independente dela.
<i>a posteriori</i>	É, ao invés, aquela em que o conhecimento se dá como posterior à experiência e decorrente dela.
Constatativa	É a que incide sobre a realidade, que é. Coincide com a forma quiditativa, que dá o <i>quid</i> , o <i>quê</i> do conhecimento, que diz o ente que é.
Valorativa	É a que incide sobre o valor, que vale.
Directa	É a que apresenta o conhecimento por contacto ou presença directa.
Indirecta	É a que apresenta o conhecimento por descrição do objecto.
Quiditativa	É a que dá o <i>quid</i> , o <i>quê</i> do conhecimento. Diz o ente que é.
Identificativa	É a que dá o <i>como</i> , do conhecimento, o tipo de ente a que corresponde o objecto. Diz como é o ente que é.
Natural	É a que dá a Natureza e os objectos naturais.
Cultural	É a que dá o conhecimento do homem enquanto criador de objectos, de Cultura (no sentido rickertiano do termo). São os próprios objectos <i>humanos</i> , face aos objectos estritamente <i>naturais</i> , que constituem forma cultural do conhecimento. Coincide com a forma valorativa ou axiológica.

Não nos pretendemos alongar muito mais na fenomenologia do conhecimento, no entanto, por estarmos a lavrar o terreno da educação, será importante falar ainda da relação do educador, aquele que recebe a seu cuidado o educando, com o conhecimento que utiliza no exercício das suas funções educativas. Este educador deverá, segundo os autores (2004, p. 124), conhecer e utilizar vários tipos de conhecimento:

- a) o conhecimento instintivo ou biológico;
- b) o conhecimento empírico ou prático;
- c) o conhecimento científico e as suas aplicações técnicas e tecnológicas;

d) o conhecimento filosófico;

e) o conhecimento ságico, sapiencial, frónético ou prudencial.

Uma vez que este trabalho foca o contributo da filosofia, centremo-nos apenas no conhecimento filosófico. Os autores classificam-no como abrangente, racional e exigente. A racionalidade do conhecimento filosófico é “a racionalidade do porquê e do para quê. A racionalidade integrada do porquê e do para quê é a racionalidade do sentido” (Patrício e Sebastião, 2004, p. 126).

Era precisamente para este ponto que queríamos convergir. O do sentido. A educação tem sentido. É este pensar, que orienta a acção, porque pensa a acção e pensa sobre a acção, e que carrega de significado o acto educativo, um acto que é sempre intencional, causal e que visa fazer com que o homem se torne homem, que cresça em humanidade. A educação dá um poder indispensável ao homem: o poder de fazer escolhas, mas não uma escolha qualquer. A educação dá ao homem o poder de fazer as escolhas certas. E ter o poder de fazer as escolhas certas é ser livre, pelo que, em última análise, tornar-se educado é tornar-se livre. É também a escolha, e a capacidade de fazer as boas escolhas, que faz com que a educação não seja uma mera transmissão de conhecimentos, mas que seja o processo pelo qual o homem se possa manifestar em toda a plenitude da sua existência.

Reboul (2000) questiona mesmo se o homem será homem pelo nascimento ou pela educação:

A antropologia afirma que o homem é um animal nascido antes do tempo. O seu organismo, particularmente as conexões nervosas, é inacabado. Deve portanto, ao contrário dos outros animais, aprender tudo e, enquanto aprende, depende dos outros, dos adultos (...) sem sociedade não poderia haver infância, logo também não poderia haver homens. (p. 20)

### ***Definir a qualidade da educação: racionalizar a acção***

O conceito de qualidade é diferentemente percebido, conforme o papel e a função que se desempenha no sistema educativo. Ao longo da história da filosofia este vocábulo foi alvo de reflexão dos filósofos, e a evolução do seu entendimento atesta a complexidade da sua compreensão. Aristóteles afirmou que não se pode apresentar uma definição rígida, pois entende que a qualidade determina a substância na ordem accidental constituindo-se como uma categoria (uma das dez categorias fundamentais do pensamento) ou predicado, que

admite diferenças específicas ou graus, pelo que “é um daqueles termos que se tomam em muitos sentidos” (Aristóteles, citado em Pires, 1992, p. 512).

O combate ao analfabetismo e a necessidade de democratização do ensino e da criação de igualdade de oportunidades originou o alargamento da escolaridade obrigatória, levando ao aumento brusco do número de alunos, de instituições escolares e também de professores. Consequentemente, o grande problema da educação neste novo século é a qualidade do ensino: “enquanto nos anos anteriores se desenvolveu um impressionante esforço quantitativo que aspirava ampliar a infra-estrutura do sistema, agora trata-se de consolidar e dar qualidade” (Esteve, 1995, p. 253).

A pluralidade de significados associados à qualidade da educação atesta a complexidade em operacionalizar a sua utilização como elemento estruturante das políticas educativas. Segundo Barroso (1998), estas dificuldades resumem-se em 4 factores:

- esta é vista, por vezes, como parte do próprio ensino e da própria escola, ou então como relativa, não havendo «qualidade» mas «várias qualidades».
- defender a qualidade é uma forma de racionalizar a acção. Existe a «qualidade a priori», com a definição de critérios a aplicar e de indicadores para a medir, e também existem «qualidades a posteriori» que resultam da acção prática dos intervenientes no sistema.
- o carácter instrumental baseia-se numa simplificação das finalidades da educação e do processo educativo. A qualidade do ensino fica portanto condicionada pela própria natureza dos instrumentos de controlo e medida utilizados.
- se, como acontece no mundo empresarial, considerarmos a qualidade como satisfação do cliente, coloca-se o problema de saber quem é o cliente da escola, os pais, os alunos, as empresas... cada um destes grupos «consome» coisas diferentes e como tal, define atributos diferentes à qualidade.

Para a OCDE, quando a palavra qualidade significa grau de excelência, ela cobre, por um lado, o valor que decorre essencialmente de um parecer, e por outro lado, a posição ocupada pelo objecto considerado numa escala implícita que vai do bom ao mau. Paro (2000) refere que quer seja no âmbito dos estabelecimentos de ensino e dos sistemas educativos, quer seja nos produtos académicos e nos discursos sobre políticas educativas, o descontentamento com o ensino oferecido pela escola pública nas últimas décadas tem sido permanente: “o que essa insatisfação traz implícita é a denúncia da não correspondência entre a teoria e a prática, ou entre o que é proclamado (ou desejado) e o que de facto se efectiva em termos da qualidade do ensino, muito embora nem sempre haja coincidência a respeito do conceito de qualidade, conceito que, ademais, raramente

aparece explicitado de forma rigorosa” (p. 23). Assim, torna-se necessário apresentar uma definição de «qualidade do ensino» que permita operar com os elementos que a constituem. A definição que mais nos agrada é a encontrada no Relatório da OCDE de 2004 (*Education at a Glance*) que indica que um ensino é de qualidade quando consegue alcançar os objectivos a que se propôs. Tal implica, pelo menos, três condições:

- Todos os sujeitos dos actos de ensinar e de aprender conheçam os objectivos que se propõem alcançar;
- Esses mesmos actores se esforcem por atingi-los;
- A «qualidade» possa ser quantificada (o ratio entre os objectivos realizados e aqueles por alcançar).

Pelo que foi dito, facilmente se percebe que “qualidade do ensino” é uma expressão que inclui não só o valor intrínseco do produto ou da actividade em si, mas também a capacidade e a potencialidade de ser reconhecido como tal. A Filosofia, enquanto território científico, é detentora de um pensamento próprio, o pensamento filosófico, que contribui, sem dúvida, para a melhoria da qualidade da educação, orientando para a acção.

Pelo exposto, percebe-se que a Qualidade da Educação resulta de uma interacção entre factores (Ethier, 1989; OCDE, 1992; Papadopoulos, 1994; Hosbsbawn, 1995; Leonard, 1996; Rinehart, 1998; Venâncio & Otero, 2003; Chua, 2004; Saraiva, 2004; Oliveira & Araújo, 2005; Amante, 2007), e que essa qualidade pode ser, ainda que o não seja facilmente, aferida, como mostram os estudos da OCDE (1989) e os estudos de Ethier (1989), Deming (1990), Bateman e Roberts (1994), Tribus (1995), Turner (1995), Chua (2004), Saraiva (2004; 2008), Amante (2007), e Correia (2008) e Candeias, Rebelo, Bonito, Oliveira e Trindade (2009). Ao longo da nossa investigação, fomos operacionalizando todas as variáveis encontradas, resumindo-as em 10 conjuntos de factores: motivação, satisfação, empenho docente, metodologias de ensino e avaliação, perfil e estrutura do curso, infra-estruturas e recursos, organização do processo de ensino e aprendizagem, currículo, materiais pedagógicos e desempenho académico.

## CONCLUSÃO

O homem vive íntimo do conhecimento. “A filosofia da educação será (...) uma interrogação, não um corpo de saberes, mas o pôr em causa tudo o que sabemos ou julgamos saber sobre educação” (Reboul, 2000, p. 9). A Filosofia serve a educação

(Patrício, 2009), deixa para a Pedagogia e a Didáctica a escolha dos meios mais adequados e eficazes, mas interroga-se sobre os fins da educação, dedica-se à reflexão sobre os processos educativos. O contributo principal da Filosofia, para a educação, não é inventar métodos de transmissão do conhecimento, mas sim questionar-se sobre o valor e o sentido dos conhecimentos ensinados. Um outro ponto da reflexão será sobre que tipo de pessoas queremos que as nossas crianças sejam (Gerver, 2010). Muito deste espaço de reflexão caberá, sem dúvida, ao professor, devido à sua função e ao papel que desempenha nos contextos educativos (Morgado, 2004), numa sociedade que atribui especial e particular valor ao conhecimento (Chaves, 2010), reconhecendo que, sem a escola, a ciência seria impossível. Não é por acaso que a escola nasceu quando nasceu a ciência, e que a história da escola acompanha de perto as grandes transformações da história da ciência (Pombo, 2010). Em jeito de síntese, podemos então dizer que a Filosofia é ciência *na, para e com* a Educação.

## BIBLIOGRAFIA

- Abbagnano, N. (1998). Dicionário de Filosofia (3ªEd). São Paulo: Martins Fontes.
- Amante, M. (2007). *A avaliação da qualidade no ensino superior. Uma proposta de indicadores de qualidade docente*. Tese de doutoramento (inédita). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Barroso, J. (1998). Qualidade. In Ministério da Educação (Eds.). *Reflexões sobre Democratização – Qualidade – Modernização*. Lisboa: Editorial do ministério da Educação.
- Bateman, G., & Roberts H. (1994). TQM for Professors and Students. *TQM in higher education*, September and October.
- Bonito, J. (2008). Da nova filosofia da ciência ao ensino da ciência, in J. M. Barros Dias e Luís Sebastião (Org.), *Da Filosofia, da pedagogia, da escola: Liber Amicorum Manuel Ferreira Patrício*, (pp. 281 – 306). Évora, Universidade de Évora.
- Candeias, A., Rebelo, H., Bonito, J., Oliveira, M. & Trindade, V. (2009). Representações dos estudantes sobre a qualidade de ensino – estudos psicométricos de validação de um questionário no ensino público português. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD. Revista de Psicologia, 22, (3)*, pp. 27-36.
- Chaves, M. (2010). Pedagogia no ensino superior: uma proposta de análise e de auto-avaliação. Coimbra: Formasau.
- Chua, C. (2004). Perception of quality in higher education. *Proceedings in the Australian Universities quality forum 2004, AUQA occasional publication*. Consultado em 12 de Março, 2009, a partir de <http://auqa.edu.au/auqf/pastfora/2004/program/papers/Chua.pdf>
- Cid, M., Rebelo, H., Bonito, J. (2010). Students' representations about quality education: A longitudinal study on nursing and management degrees. In Fatma Gök (Org.), *XIV World Congress of Comparative Education Societies – Abstracts & Fulpapers*. [CD-ROM] Istanbul: Organizing Committee of XIV World Congress of Comparative Education Societies and Faculty of Education of the Boğaziçi University
- Correia, M. (2008). Qualidade no ensino. *Região Sul*. Consultado em 13 de Outubro, 2008, a partir de <http://www.regiao-sul.pt/noticia.php?refnoticia=81979#>

- Deming, E. (1990). *Calidad, productividad y competitividad, la salida de la crisis*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Durozoi, G., & Roussel, A. (2000). Filosofia, in *Dicionário de Filosofia*. Porto: Porto Editora.
- Esteve, J. M. (1995). Mudanças sociais e função docente. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão*
- Ethier, G. (1989). *La gestion de l'excellence en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Gerver, R. (2010). *Creating tomorrow's schools today: education, our children, their futures*. London: Continuum.
- Hobsbawn, E. (1995). *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1989*. São Paulo: Companhia da Letras.
- Leonard, J. (1996). *The new philosophy for k-12 education – A deming framework for transforming america's schools*. Milwaukee Wisconsin: ASQC Quality Press.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Murcho, D. (2011). *Filosofia em directo*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- OCDE (1989). *O ensino na sociedade moderna*. Rio Tinto: Edições Asa.
- OCDE (1992). *As escolas e a qualidade*. Rio Tinto: Edições Asa.
- OCDE (2004). *Education at a Glance*. Paris: OECD.
- Oliveira, R., & Araújo, G. (2005). Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista brasileira de educação*, 28, pp. 5-24. Consultado em 14 de Fevereiro de 2010, a partir de: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>
- Papadopoulos, G. (1994). *L'OCDE face a l'éducation*. Paris: OCDE.
- Paro, V. (2000). Educação para a democracia: elemento que faltava na discussão da qualidade do ensino. *Revista portuguesa de educação*, 13, 1. Braga: Universidade do Minho.
- Patrício, M. (1996). *A Escola Cultural - Horizonte Decisivo da Reforma Educativa* (3.<sup>a</sup> Ed). Lisboa: Texto Editora.
- Patrício, M. (2009). Subsídios para a compreensão histórica da génese do espaço da educação e da pedagogia na Universidade de Évora, in Jorge Bonito (Org.), *Ensino, qualidade e formação de professores*, (pp. 263 – 275). Évora: Universidade de Évora.
- Patrício, M., & Sebastião, L. (2004). *Conhecimento do mundo social e da vida: passos para uma pedagogia da ságeza*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Pombo, O. (2010). A estátua de Glauco ou afinal o que é a Escola. *Caderno escolar: pensar a escola* (7). Acedido a 23 de Junho, através de: <http://www.esphc.pt/images/docs/ca7/AestatuadeGlaucoouafinaloqueeaaescola.pdf>
- Reboul, O. (2000). *A Filosofia da educação*. Lisboa: Edições 70.
- Rinehart, G. (1998). *Quality education: applying the philosophy of Dr. W. Edwards Deming*. Wisconsin: ASQC Quality Press.
- Saraiva, M. (2004). *Gestão da qualidade total – Uma proposta de implementação no ensino superior português*. Tese de doutoramento (inérita). Lisboa: ISCTE
- Saraiva, M. (2008). La calidad y los "clientes" de la enseñanza superior Portuguesa. *Horizontes Educativos*, 13, 2, pp. 41-54. Consultado em 14 de Janeiro de 2009, a partir de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/979/97912401003.pdf>
- Tribus, M. (1995). TQM in Schools of Business and Engineering. In H. Roberts *Academic initiatives in total quality for higher education*. Wisconsin: ASQC Quality Press.
- Turner, R. (1995). TQM in the College Classroom. *Quality progress*, 28, 10, pp. 105-108.
- Venâncio, I., & Otero, A. (2003). *Eficácia e qualidade na escola*. Porto: Edições ASA.

Rebelo, H., & Bonito, J. (2012). Pensar a educação: contributos da filosofia na procura da qualidade. In M. F. Patrício et al. (Orgs.), *Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação* (pp. 310-316). Montargil: Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.  
[ISBN: 978-972-8223-39-7]