

A QUESTÃO DOS PRESSUPOSTOS NO DISCURSO PEDAGÓGICO (*)

*José Mário Pires Azanha (**)*

A escolha do tema deste trabalho foi feita tão-somente como o propósito de assinalar uma linha de investigação que, sistematicamente explorada, poderá ser útil em educação, tanto do ponto de vista teórico como prático. Nesse sentido, os temas particulares escolhidos, bem como os comentários acerca dos mesmos, valem apenas como ilustração para essa direção de investigação.

1. O que se pretende propor é que uma tarefa, tipicamente epistemológica como a que vamos analisar adiante, seja executada com relação ao que se conveniou chamar de discurso pedagógico. Ao caracterizar o o campo da epistemologia, Reichenbach propõe um conjunto de tarefas, todas elas ligadas à justificação do co-

(*) — Este trabalho foi apresentado no Simpósio sobre *Discurso Pedagógico: Notas sobre seu Estatuto*, realizado no dia 12 de julho de 1975, em Belo Horizonte, como parte dos trabalhos da *XXVII Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência*.

(**) — Professor do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação, da Faculdade da Educação da Universidade de São Paulo.

nhecimento científico. ⁽¹⁾ Uma dessas tarefas (*advisory task*) consistiria no esforço de explicitar as decisões logicamente implicadas (*entailed decisions*) por uma determinada decisão. ⁽²⁾ A atividade científica obriga a freqüentes tomadas de decisão; tanto na investigação empírica como na elaboração teórica o cientista é levado a escolher dentre diferentes procedimentos, definições, técnicas de observação, de análise, etc. Em algumas vezes a decisão tomada carece de qualquer relevância metodológica, porque a escolha ocorre com relação a procedimentos, prática ou teoricamente, equivalentes. Contudo, há situações em que a decisão tem uma ressonância teórica muito grande e eventualmente insuspeitada. Nessas oca-

(1) — A concepção da epistemologia de H. Reichenbach fundamenta-se na distinção taxativa entre “contexto de descoberta” e “contexto de justificação” do conhecimento científico. Nessas condições, não obstante o valor analítico da distinção entre gênese e justificação do conhecimento para elucidação de algumas questões, a posição de Reichenbach torna-se discutível pela postulação implícita que faz de uma independência das regras metodológicas e epistemológicas com relação às comunidades científicas. Para o esclarecimento da posição de Reichenbach, vide: Reichenbach, H., *Experience and Prediction*, The University of Chicago Press, 5.^a impressão, 1957, cap. I. Para a discussão da posição que ele representa vide: Feyerabend, P., *Against Method*, NLB, Londres, 1975, cap. 14 e Kuhn, T., “The Structure of Scientific Revolutions”, 2.^a edição, in: Neurath, O., Carnap, R. e Morris, C. (eds), *Foundations of the Unity of Science*, Vol. II, The University of Chicago Press, 1970.

2) — “O sistema de conhecimento é interconectado de um tal modo que algumas decisões ligam-se a outras, assim uma decisão envolve outra, e embora sejamos livres para escolher a primeira, não o somos mais com respeito às que se seguem. Nós chamaremos, ao grupo de decisões implicadas por uma dada decisão, de suas *decisões vinculadas*”, Reichenbach, H., *op. cit.*, pág. 13.

siões, a epistemologia poderia explicitar o que Reichenbach chama de “decisões vinculadas” (*entailed decisions*) a uma dada decisão. Não se trata de fazer prescrições ao cientista, mas antes, de exhibir-lhe as conseqüências lógicas de decisões tomadas. Esta linha de análise, que Reichenbach propõe como uma das tarefas epistemológicas, é potencialmente de grande fecundidade, no sentido de elucidação quanto a compromissos inadvertidos cuja ruptura possa conduzir à adoção de procedimentos logicamente incompatíveis. Em investigações empíricas nas ciências humanas não é difícil constatar esse tipo de ocorrência.

A proposta de Reichenbach com relação à explicitação de compromissos logicamente vinculados a uma decisão tem um sentido claramente prospectivo; mas é possível ampliá-la e utilizá-la também num sentido retrospectivo. Uma determinada decisão no âmbito da atividade científica pode não apenas se projetar sobre decisões posteriores, como também prender-se a pressupostos tácitos e inadvertidos. ⁽³⁾ Alguns desses compromissos tácitos podem ser muito gerais e de natureza extracientífica como o pressuposto de existência de uma realidade exterior ao observador, o de existência de conexões causais, etc.; outros são específicos e referentes a uma particular situação. A explicitação desses pressupostos, gerais ou específicos, poderá ser eventualmente de grande interesse filo-

(3) — Essa nossa proposta introduz uma dificuldade inexistente no caso da investigação das decisões implicadas por uma dada decisão, pois aqui trata-se claramente de uma situação de implicação lógica; enquanto que o tipo de conexão entre uma pressuposição e uma sentença ainda é um problema em discussão. Vide nota (4).

sófico ou científico. Do mesmo modo que essa tarefa é possível e eventualmente interessante com relação ao discurso científico, acreditamos que ela seja possível e eventualmente interessante com relação ao discurso pedagógico.

2. Antes de prosseguir, convém porém examinar a noção de pressuposição, pelo menos no limite do necessário à compreensão deste trabalho. Acerca da noção de pressuposição tem-se desenvolvido uma extensa polêmica cujo exame se situa fora do alcance e pretensão deste estudo. (4) Porém, para o nosso propósito, interessa

(4) — Modernamente, pode-se dizer que a discussão em torno da noção de pressuposição começa com Frege: “Toda vez que se afirma algo, existe sempre a pressuposição óbvia de que os nomes próprios, simples ou compostos, que são utilizados, têm denotação. Em consequência, se alguém afirma ‘Kepler morreu na miséria’ pressupõe que o nome ‘Kepler’ denota algo; porém disto não se segue que o sentido da oração ‘Kepler morreu na miséria’ contém o pensamento de que o nome ‘Kepler’ designa algo”. A partir da posição assumida por Frege nesse trabalho (“Sobre o sentido e a denotação”, trad. de T. M. Simpson, in: Simpson, T. M. (ed.) — *Semântica Filosófica: Problemas y Discusiones*, Siglo Veintiuno Editores, Argentina, 1973) estabeleceu-se uma longa polêmica em torno da noção de pressuposição, envolvendo entre outros Russel, Searle, Strawson, Sellars, Fillmore. (A propósito dessa discussão, vide além da obra acima referida, que contém coletânea de trabalhos clássicos sobre o assunto, também Fillmore, C.J. e Langendoen, D.T. (ed.), *Studies in Linguistic Semantics*, Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1971. Uma das posições centrais nesse debate é a de Strawson, que pode ser resumida, pelo menos numa de suas formulações, por esta citação: “...Se um enunciado S pressupõe um enunciado S’ no sentido de que S’ é uma pré-condição da verdade ou falsidade de S, então, por suposto, existirá uma espécie de absurdo lógico na união de S com a negação de S’. Esta é, precisamente, a relação existente, no caso que imaginamos, entre o enunciado de que todos os filhos de João estão dormindo (S) e o enunciado de que João tem filhos, de que existem os filhos de João (S’).

assinalar que um dos pontos centrais da discussão está na natureza da relação entre uma dada sentença e suas pressuposições. Aparentemente, dizer que o enunciado A pressupõe A' sugere que a relação entre A' e A é a de implicação lógica. Mas, nesse caso, o valor de verdade de A' seria dedutivamente determinado pelo valor de verdade de A, o que não ocorre ou pelo menos é muito discutível. Para o nosso propósito talvez baste aqui a distinção feita por M. Black quando sugere que dizer que A pressupõe A', pode ser entendido no sentido de que A é uma "comunicação explícita" e que A' é uma "comunicação implícita". "Uma imagem que parece ajustar-se bem à relação entre a comunicação explícita e a implícita é a de 'primeiro plano' e 'fundo'".⁽⁵⁾ É claro que essa proposta evita exatamente o que é central na discussão, isto é, a natureza da conexão entre uma sentença e suas pressuposições. Mas, como o nosso interesse principal não se resume nesse ponto, a imagem de M. Black é suficiente para esclarecer em que sentido falaremos das pressuposições do discurso pedagógico.

Porém devemos estabelecer uma diferença entre este tipo de absurdo lógico e a contradição *per se*. É contraditório unir S com a negação de S', se S' é uma condição necessária apenas da verdade de S. É um tipo diferente de absurdo lógico unir S com a negação de S', se S' é uma condição necessária da *verdade ou falsidade* de S. A relação existente entre S e S' no primeiro caso é que S implica S'. Necessitamos de um nome diferente para designar a relação existente entre S e S' no segundo caso, digamos, como fizemos anteriormente, que S pressupõe S'." Strawson, P. F., *Introducción a una teoría de la lógica*. Editorial Nova, trad. J. Ameller V., Argentina, 1969. pág. 206.

(5) — Black, M. — *Modelos y Metáforas*, trad. de V. S. de Zavala, Editorial Tecnos, Madri, 1966, pág. 69.

Em torno ainda da noção de pressuposição, há uma distinção muito útil aos propósitos deste trabalho. Trata-se da distinção feita por Collingwood entre pressuposições absolutas e pressuposições relativas, ⁽⁶⁾ que embora seja aparentemente associável à distinção entre a generalidade e a especificidade de pressupostos, com ela não se confunde, como veremos a seguir. Para Collingwood, qualquer enunciado pressupõe algo, mas nem todas essas pressuposições são enunciados, no sentido de que se lhes possa atribuir um valor de verdade. Para ele, as pressuposições absolutas encontram-se nessa categoria. “As pressuposições absolutas não são verificáveis (...) isso significa que a idéia de verificação não se aplica a elas, porque, como já disse, falar de verificar uma pressuposição envolve supor que se trata de uma pressuposição relativa”. ⁽⁷⁾ Talvez o exemplo seguinte seja esclarecedor. Como o próprio Collingwood diz, se perguntássemos a um médico, que afirmou que a causa da moléstia E é C, como sabe isso, ele provavelmente invocaria a literatura médica sobre o assunto, mas deixaria de nos responder, se num certo ponto do interrogatório, fizéssemos a seguinte pergunta: “Como você sabe que tudo que acontece tem uma causa?” A alternativa para o silêncio, só poderia ser a seguinte resposta: “Isso é uma coisa que eu suponho para o meu trabalho”. Esse exemplo deixa claro que as pressuposições absolutas são condições necessárias para que alguma coisa possa ser afirmada ou feita. Nesse sentido, as pressuposições absolutas da ciência seriam aquelas postulações tá-

(6) — Collingwood, R. G., *An essay on Metaphysics*, At. Clarendon Press, Oxford, 1969, cap. IV.

(7) — *Ibidem*, pág. 32.

ças, não questionadas e não questionáveis (pelo cientista), porque a sua não admissão retiraria a própria possibilidade da atividade científica. No âmbito da educação talvez se possa dizer que a possibilidade de modificação do ser humano, seja um pressuposto absoluto, sem possibilidade de ser questionado pelo educador enquanto educador. As pressuposições relativas, ao contrário, seriam sempre questionáveis e verificáveis. (8)

3. Neste ponto, vamos delimitar a noção de discurso pedagógico, porém do mesmo modo como procedemos com relação à noção de pressuposição, isto é, apenas no limite do necessário aos propósitos deste trabalho. Sem tentar uma caracterização exaustiva ou global do discurso pedagógico, é possível admitir que, dentre outros elementos, ele inclui um conjunto de propostas relativas à organização da ação educativa. (9) Nesses termos, uma questão interessante, que pode ser levantada, é a seguinte: qual o fundamento dessas propostas? Para a tentativa de responder a essa questão, convém examinar não apenas o que explicitamente é apresentado como fundamentação, como também os compromissos tácitos. É nesse sentido que julgamos possível executar com relação ao discurso pedagógico a tarefa (*advisory task*) que Reichenbach propôs com relação ao discurso científico, porém na direção retrospectiva

(8) — *Ibidem*, págs. 29-30.

(9) — A propósito de uma possível caracterização do discurso pedagógico, seria interessante o exame, que escapa ao objetivo deste trabalho, das propostas a respeito da argumentação religiosa, moral, do direito, etc. por Perelman *in*: Perelman, Ch. e Olbrechts-Tyteca, L., *Rhétorique et Philosophie*, P.U.F., Paris, 1952.

conforme propusemos. Esse tipo de investigação poderia explicitar as pressuposições de natureza científica, filosófica, etc., com as quais o conjunto de propostas educacionais está tacitamente comprometido. E o resultado poderia ser de interesse não apenas teórico, como também prático, principalmente, quando o comprometimento ocorresse de modo a tomar como absolutas (na acepção de Collingwood) pressuposições que fossem essencialmente relativas, isto é, como não questionado nem questionável, aquilo que é questionável e deve ser permanentemente questionado. É fácil de perceber que as pressuposições científicas do discurso pedagógico são todas elas relativas e não absolutas e nesse sentido, deixar de questioná-las é conferir ao discurso pedagógico (como conjunto de propostas) um carácter desnecessariamente dogmático e anticientífico.

4. Para pôr em relevo o alcance prático que pode assumir a investigação dos pressupostos filosóficos do discurso pedagógico, vamos analisar um caso. O exemplo foi escolhido na legislação do ensino, porque do ponto de vista de produção de conseqüências práticas, o discurso pedagógico pode tornar-se mais relevante quando as propostas que ele oferece tornam-se princípios legais ordenadores do processo educativo. Para a presente discussão, escolhemos como fragmento de discurso pedagógico instituído em mandato legal, os dispositivos da Lei n.º 5692 e do Parecer n.º 853 (CFE) referentes à organização curricular do ensino de 1.º e 2.º graus. Só nos interessa aqui a parte desses documentos em que se estabelece e se justifica a organização curricular numa seqüência de “atividades”, “áreas-de-estudo” e “disciplinas”. Com essa

organização, “a intenção declarada do legislador” foi rejeitar “com veemência uma distinção mecanicista à base de ‘disciplinas’ que preparam à reflexão, ‘práticas educativas’ que levam à ação e ‘atividades artísticas’ que predis põem à criatividade, pois o pensar, o agir e o criar sempre devem estar presentes”. Nesses termos, “na seqüência de atividades, áreas-de-estudo e disciplinas, parte-se do mais para o menos amplo e do menos para o mais específico. Além disso, nas atividades, as aprendizagens desenvolver-se-ão antes sobre experiências colhidas em situações concretas do que pela apresentação sistemática dos conhecimentos; nas áreas-de-estudo — formadas pela integração de conteúdos afins, consoante um entendimento que já é tradicional —, as situações de experiência tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos; e nas disciplinas, sem dúvida as mais específicas, as aprendizagens se farão predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos”.⁽¹⁰⁾ Ao longo de quase todo o parecer insiste-se em que essa ordenação curricular é necessária para evitar “um intelectualismo vazio e inconsistente”. Trata-se de fazer prevalecer uma ordenação psicológica do currículo sobre uma possível ordenação lógica. Pretende-se uma ordenação que tome como ponto de partida o desenvolvimento do aluno, a sua maturidade e não a organização lógica da disciplina.

Sem nos estendermos mais sobre o assunto, já há elementos suficientes para deixar transparecer que essa “tomada de posição” pedagógica, erigida em mandato legal, está comprometida com algumas pressuposições,

(10) — Parecer 853 do Conselho Federal de Educação.

cuja explicitação é conveniente para uma mais adequada análise das propostas feitas. No caso, o ponto de compromisso é transparente. Trata-se da concepção psicopedagógica de Dewey, segundo a qual “a experiência é, primariamente, uma ação ativo-passiva; não é, primariamente, cognitiva”.⁽¹¹⁾ Daí, o relevo que se deve dar em qualquer situação de ensino às oportunidades de “aprender por meio de uma atividade, *aprender fazendo*”.⁽¹²⁾ Nesses termos, na organização do ensino deve haver uma prioridade absoluta do critério psicológico sobre o lógico: “Sentimos a forte tentação de presumir que a apresentação da matéria em sua forma perfeita fornece uma estrada real para se aprender. Que haverá de mais natural do que supor que se possam poupar o tempo e o esforço dos prematuros, e protegê-los contra erros desnecessários, começando do ponto a que chegaram os investigadores e os especialistas? (...) O aluno começa a estudar ciências em compêndios nos quais a matéria foi coordenada de acordo com o critério do especialista (...). O método cronológico que começa com a experiência do educando e desenvolve, baseado nela, os processos próprios da investigação científica, é com freqüência chamado ‘psicológico’, para distinguir-se do método lógico, dos competentes ou especialistas. A aparente perda de tempo com este método é mais do que compensada pela qualidade superior do conhecimento e interesse vital assegurados (...). Quanto ao ‘programa dado’ ou à ‘matéria ensina-

(11) — Dewey, J., *Democracia e Educação*, trad. de G. Rangel e A. Teixeira, C., Editora Nacional, 3.^a edição, São Paulo, 1959, pág. 153.

(12) — *Ibidem*, pág. 204.

da', os estudantes não irão, talvez, tão longe, mas o que aprenderem aprenderão segura e inteligentemente". (13)

Seria possível prosseguir e mostrar mais amplamente como os mandatos legais referentes à organização curricular do ensino de 1.º e 2.º graus pressupõem uma visão da situação ensino-aprendizagem própria do pensamento de Dewey. O ponto que interessa ressaltar é que esse comprometimento configura uma típica situação no qual se tomam por absolutas, pressuposições que são essencialmente relativas, conferindo-se a força de um estatuto legal a propostas pedagógicas, cujo fundamento é grandemente questionável. (14) É o que examinaremos a seguir.

5. O pensamento educacional de Dewey está intimamente associado à sua visão da filosofia, da ciência e da lógica. Não cabe, pois, examiná-lo no âmbito deste estudo, não apenas pela sua extensão e complexidade, como também porque a tarefa fugiria aos propósitos específicos do trabalho. Não obstante, o ponto que aqui nos interessa poderia ser ilustrado pelos trechos anteriormente citados e que, em síntese, advogam uma organização do ensino que parta da experiência do aluno — não apenas no sentido trivial de tomá-la em consideração mas de extrair dela os critérios do que se aprende e de como se deve aprender. (15) Daí a absoluta prioridade da ordem psicológica sobre a ordem lógica na organização do ensino.

(13) — *Ibidem*, págs. 242-3.

(14) — No sentido assinalado por Collingwood, isto é, a respeito das quais sempre se coloca o problema da verificação, e não no sentido de que sejam provavelmente falsas.

(15) — “Os números não são objeto de estudo pela simples razão de serem números já constituindo um ramo

No entanto, essa concepção de Dewey, que constitui o pressuposto tácito da atual organização do ensino de 1.º e 2.º graus, é questionável em vários pontos, dos quais examinaremos apenas dois:

a) Para Dewey, o “método cronológico” (leia-se psicológico) em oposição ao “método lógico” identifica-se com “os processos próprios da investigação científica”.⁽¹⁶⁾ Essa identificação, leva-o a erigir em método pedagógico universal o método científico, pois este “tornado em hábito por meio da educação, significará nossa emancipação dos métodos autoritários e da rotina criada por eles”.⁽¹⁷⁾ Nesses termos, Dewey propõe uma metodologia que partindo de “uma genuína situação de experiência” desenvolve-se em etapas sucessivas que consistem basicamente na instituição de um problema, na proposta de uma solução e no controle da solução por

das ciências chamadas matemáticas, e sim porque representam qualidades e relações do mundo em que se exerce nossa atividade, porque são fatores de que depende a realização de nossos intentos. Expressa nestes termos gerais a fórmula pode parecer abstrata. Observada em suas particularidades, significa que o ato de aprender ou estudar é tanto mais artificial e inoperante, quanto mais apresentem ao aluno meras lições para estudar. O estudo só é eficaz quando o aluno compreende o papel da verdade numérica que está estudando em atividades que o referido aluno empreende com interesse para conseguir determinado resultado.” Dewey, *op. cit.*, pág. 147.

(16) — “Além disso, adotando para a solução dos problemas escolhidos dentre o material com que o aluno está familiarizado o método por meio dos quais os cientistas chegaram ao seu saber aperfeiçoado, ele, aluno, se torna apto para, por si só, haver-se com o material de seu campo de conhecimentos, e evitar a confusão mental e displicência intelectual decorrentes do estudo de matérias de significação exclusivamente simbólicas.” *Ibidem*, págs. 243-4.

(17) — *Ibidem*, pág. 247.

meio da experimentação. Essa concepção pode ser discutida pelo menos com relação a alguns pontos. Em primeiro lugar, ela repousa na convicção de que o processo da aprendizagem (e, conseqüentemente, o do ensino) coincide sempre nas suas fases com aquelas do próprio método científico, e isso de um modo que independe do estágio psicológico do aluno, da sua situação cultural e da natureza do assunto. Há ainda, um outro ponto, que talvez seja mais discutível. Trata-se da idéia de que haja um conjunto fixo de procedimentos que constitua o método científico e que a concepção de Dewey dessa metodologia seja a correta. ⁽¹⁸⁾ Nessas condições, afirmar que a seqüência ideal da aprendizagem em qualquer situação (e, conseqüentemente, do ensino), reproduz a ordem do desenvolvimento da ciência representa uma discutível generalização empírica e uma arbitrária e dogmática legislação epistemológica.

b) Antepor a uma ordem lógica uma ordem psicológica do ensino e da aprendizagem significa que é possível conhecer numa ordem não lógica? Tomemos o ensino da Matemática como exemplo. Considerando-a como um corpo articulado de conhecimentos, é possível falar numa ordem conceitual, no sentido de que alguns conceitos são logicamente anteriores a outros (por exemplo, o conceito de número inteiro positivo é anterior ao de número fracionário) e é possível também falar numa seqüência lógica dos enunciados, no sentido de que

(18) — Hirst, P.H., "Los aspectos lógico y psicológico de la enseñanza de un tema", in: Peters, R.S. (ed.), *El Concepto de la Educación*, trad. de Silvia Costa, Paidós, Buenos Aires, 1969, págs. 98-9.

alguns são necessários à justificação de outros. É claro que não existe *uma única ordem conceitual* em que os termos possam ser introduzidos, *nem uma única seqüência lógica* em que os enunciados possam ser apresentados. ⁽¹⁹⁾ Mas seria possível prescindir de *qualquer ordem* e de *qualquer seqüência* no ensino e na aprendizagem da Matemática? É claro que seria, mas sob pena de transformar o ensino numa apresentação não justificada de termos e enunciados isolados, cuja aprendizagem consistiria apenas na memorização e na crença, mas não na compreensão. ⁽²⁰⁾ É óbvio que o exemplo facilita a argumentação, mas ela é válida para qualquer *disciplina* que não seja uma mera coleção de informações sem nenhuma conexão entre si. Neste ponto, é difícil deixar de concluir que, a menos que se postule, arbitrariamente, que o objetivo do ensino é a mera satisfação de eventuais interesses do aluno, não há como evitar que se imprima ao ensino uma certa ordenação lógica, ao mesmo tempo compatível com os objetivos visados e com o estágio psicológico dos alunos. ⁽²¹⁾ O dilema: ordem lógica ou ordem psicológica é insustentável.

6. Não é necessário ampliar estas considerações, pois o que elas pretendem é apenas evidenciar o caráter questionável, a partir de vários pontos de vista, de uma concepção tacitamente pressuposta pelos dispositivos legais referentes à organização do ensino de 1.º e 2.º graus e, conseqüentemente, caracterizar uma situação em que se

(19) — *Ibidem*, págs. 93-4.

(20) — *Ibidem*, pág. 95.

(21) — *Ibidem*, pág. 81.

tomou por absoluto, o relativo, e por isso mesmo não questionado, o essencialmente questionável.

Essa conclusão, porém, não é um ponto de chegada, mas apenas de partida. Seria uma simplificação abusiva admitir que os possíveis erros da visão de Dewey acerca da situação ensino-aprendizagem ⁽²²⁾ constituem elementos suficientes para se concluir pela total inadequação de uma organização do ensino que a pressuponha. Do mesmo modo que o êxito de uma organização do ensino que tome como pressuposto a concepção de Dewey, não seria suficiente para assegurar a correção ou veracidade dessa concepção. A natureza da conexão entre regras de ação e os pressupostos que as fundamentam, e ainda uma área muito pouco devassada. ⁽²³⁾ É nesse sentido, que neste trabalho apenas se tentou propor uma linha de investigação e não resultados que possam ter qualquer proveito para o educador. A não ser que possa tomar como tal, a advertência contra as adesões ingênuas e dogmáticas a posturas discutíveis.

(22) — Para um exame crítico do pensamento pedagógico de Dewey, além do artigo de Hirst já referido, convém examinar o artigo de Hamlyn, D.W., "The logical and psychological aspects of learning", in: Peters, R.S., *The Philosophy of Education*, Oxford University Press, Reimpressão de 1975; Hardie, C.D., *Truth & Fallacy in Educational Theory*, Teachers College Press, Columbia University, 3.^a impressão, 1968, cap. III; *Symposium in: Studies in Philosophy and Education*, 1974, Vol. VIII, n.º 3; e Kneller, G.F., *La Lógica y el Lenguaje en la Educación*, trad. M.P. Rivas, El Ateneo, Buenos Aires, 1969, caps. 4 e 5.

(23) — Vide Bunge, M., *La Investigación Científica*, trad. de M. Sacristán, Ariel, Barcelona, 2.^a edição, 1972, cap. 11.

Jorge Nagle (Org.)

EDUCAÇÃO E
LINGUAGEM

(para um estudo do discurso pedagógico)



EDART — São Paulo Livraria Editora Ltda.

1976