

UM BREVE OLHAR HEIDEGGERIANO ACERCA DE ALGUMAS BASES EPISTEMOLÓGICAS DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Caroline Vasconcelos Ribeiro*

RESUMO

O texto pretende, guiado pelo pensamento filosófico de Martin Heidegger, esboçar uma análise de algumas bases epistemológicas da Psicologia da Educação. Pleiteia alertar que, por mais que se reivindique o fim da ditadura mecanicista do pensamento moderno, a Psicologia da Educação, com vistas à aquisição de um *status* científico, é servil a esta ditadura visto que reverbera o pensamento behaviorista quando oferece aos educadores um arsenal de técnicas de controle e programação a serviço de *ortopedias educativas*. Por fim, indicará que a Psicanálise pode contribuir para instaurar uma revolução no ideal iluminista presente nas práticas pedagógicas em voga.

PALAVRAS-CHAVE: Heidegger; Behaviorismo; Psicologia da Educação; Psicanálise.

A psicologia como ciência positiva data seu nascimento no final do séc. XIX e, como não poderia ser diferente, esta nova ciência emerge marcada pelas exigências metodológicas das ciências empíricas, restringindo seu objeto de estudo a fenômenos mentais observáveis em laboratório, com o intuito de produzir um corpo de conhecimentos passíveis de mensuração e demonstração. Tanto os estruturalistas na Alemanha quanto os funcionalistas americanos centraram-se, de diferentes maneiras, no estudo de faculdades mentais, tais como percepção, memória, atenção, imaginação, etc. A ambição era fazer uma espécie de mapeamento mental, rico em descrições neurofisiológicas, com vistas ao estabelecimento de relações funcionais entre fenômenos mentais e estruturas cerebrais.¹⁵ Graças às exigências do positivismo comteano e, visando libertar-se de “funestas” influências da filosofia abstrata, a psicologia insinua-se no cenário científico do final do séc. XIX com a pretensão de apontar leis

*Doutoranda em Filosofia pela UNICAMP. Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

¹⁵ Cf. WERTHEIMER, M. *Pequena História da Psicologia*. São Paulo: Cultrix, 1970.

universais de funcionamento da máquina mental. Para tanto, descartam-se especulações acerca do espírito, da liberdade, do desejo, enfim, de estados sentimentais particulares e pouco precisos, afinal, o que não pudesse ser mensurado e padronizado simplesmente não obtinha o *status* de objeto para a ciência psicológica. Todo o empenho em expurgar imprecisões do campo do conhecimento psicológico acaba por confinar esta nova ciência a pesquisas com animais, processadas em laboratórios. Tendo como subsídio a teoria evolucionista de C. Darwin – que, em **A Origem das Espécies**, reduz a fronteira entre o homem e o animal – a psicologia científica encontra bases biológicas para aplicar suas conclusões obtidas em laboratório, no entendimento do ser humano *fora* das condições laboratoriais. Nenhuma outra corrente psicológica do século XX levou isto tão a sério, quanto o comportamentalismo (*Behaviorismo*) americano. Para essa corrente, o “comportamento” é a expressão visível de um organismo, é aquilo que pode ser registrado e quantificado. Caberia à ciência behaviorista apreender aquilo que ocorre antes da emissão de determinado comportamento, a fim de estabelecer relações causais. Skinner (1901-1990), representante eminente do behaviorismo, em **O Mito da Liberdade**, erradica qualquer possibilidade de explicar as ações humanas fundamentadas em agentes internos “inobserváveis” (vontade, desejo, alma, espírito). Tal explicação é considerada uma “ficção explanatória”, um devaneio metafísico impossível de ser respeitado pela comunidade científica. Escravizado pela ditadura da ciência positivista, o behaviorismo torna-se um corpo de saber que pretende não somente explicar e calcular as causas do comportamento humano, como também se prestar a aplicar suas leis e teorias a situações efetivas da vida real. Vamos testemunhar no séc. XX um verdadeiro “frenesi” em relação aos programas de controle e manutenção de comportamentos aplicáveis na fábrica e na escola, a projetos de erradicação de condutas indesejáveis para instituições asilares, a pesquisas de medição de padrões de comportamentos, a estatísticas que classificam comportamentos como normais e como anormais, a testes que calculam potencialidades mentais a partir do número de respostas (R) corretas obtidas, enfim, vamos assistir o paradigma behaviorista penetrar nas mais variadas esferas da vida cotidiana e da ciência.

Com a “Psicologia da Educação” não foi diferente, afinal esse paradigma ofereceu aos cientistas preocupados com a educação um arsenal de técnicas e de explicações demonstráveis acerca do processo de emissão de respostas. O objetivo da educação passa a ser visto como a otimização dos resultados, em outras palavras, como a obtenção cada vez maior de respostas que correspondam diretamente aos estímulos. O fracasso escolar resultaria de uma associação não exitosa entre o estímulo e a resposta, perfeitamente observável em notas baixas e maus rendimentos. Lajonquière denuncia que à pedagogia tradicional subjaz este modelo comportamentalista de aprendizagem, concebida como uma associação exitosa entre estímulo e resposta, devendo ser diretamente observável a partir de respostas emitidas pelo aluno.¹⁶ *A ênfase é no resultado, não no processo.* O papel do professor reside na competência em manipular estímulos, de modo a estabelecer respostas adequadas e desejáveis. Já o aluno é visto como receptor de conhecimentos, e dele se espera o uso otimizado de suas capacidades de receber e decodificar os estímulos. O aprender é visto como uma operação exclusivamente mental. Em **A Tecnologia do Ensino** (1968), Skinner aponta que o ensino deve ser programado, cumprindo-se uma meticulosa divisão do assunto em pequenos passos, os quais devem ser “percorridos” pelo aluno e reforçados, na

¹⁶ Cf. LAJONQUIÈRE, L. **Para repensar as aprendizagens de Piaget a Freud: A (psico)pedagogia entre o conhecimento e o saber.** Petrópolis: Vozes, 1998.

medida em que se alcança êxito. Levando a cabo tal raciocínio, este cientista do comportamento projeta e operacionaliza a confecção de máquinas de ensinar, cuja tarefa é apresentar aos “alunos”, questões e conteúdos para serem respondidos ou adquiridos, numa seqüência previamente planejada. A cada resultado positivo, o “aluno” obtém imediatamente da “engenhoca” a confirmação de seu sucesso que o habilitará a passar para o estágio seguinte. Ora, tanto o professor quanto as máquinas teriam a mesma função, qual seja: a de organizar o conteúdo educacional. Não importa se esta organização é realizada pelo homem ou por um equipamento, o que existe em comum é o mecanicismo. *Aborta-se, então, o espaço para o imprevisível, para a criatividade, para as relações humanas, para os conflitos, pois, ao se controlar e programar a exposição de conteúdos, pretende-se, também, controlar o indivíduo.* Não há lugar para o que não é passível de ser determinado, manipulado e controlado. A realidade é vista como algo que deve ser totalmente mapeado, planejado mediante procedimentos seguros de conhecimento.

Segundo o filósofo alemão Martin Heidegger (1889-1976), este modo de pensar que desconhece restrições, que reivindica o ilimitado poder de decifrar a realidade, convertendo-se em técnica de explicação, manipulação e cálculo, está calcado numa “gramática metafísica” que categoriza a realidade estabelecendo relações de causa e efeito, no sentido de esgotar, pela racionalidade, todas as possibilidades de entendimento do real.¹⁷ A tecnologia (*techné + logos*) é o corolário dessa forma de pensamento que concebe o homem “mestre possuidor da natureza” cujo ofício é a busca de certeza e previsibilidade na construção de conhecimentos. Ora, a filosofia que carrega consigo a impostura da certeza e do controle é a filosofia que nasce com Descartes, a saber, a metafísica moderna.¹⁸ Quer dizer: por mais que reivindicuemos o fim da ditadura mecanicista do pensamento moderno inaugurado por Descartes, exasperado por iluministas do séc. XVIII e supostamente superado pelo pensamento contemporâneo, não podemos afirmar que o homem do séc. XXI, ao se entender como aquele que exerce um domínio sobre a totalidade da terra (e até fora do planeta), como aquele que lida com o desconhecido tentando transformá-lo em certeza subjetiva, está salvo dos grilhões da filosofia da subjetividade, da metafísica moderna.¹⁹ Não é à toa que a Época Moderna, fecundada pelo pensamento cartesiano, torna-se a época em que as ciências predominam, fundamentadas em seus procedimentos metodológicos, levando a cabo o conhecimento como instrumento de dominação da realidade. Até os dias de hoje, “cultuamos” aquela que surgiu para nos livrar das explicações mágicas e desenfeitiçar o mundo, a nova deusa, a ciência segura.²⁰

Transpondo esta análise heideggeriana, que denuncia o quanto estamos transitando sobre o *solo* da metafísica moderna para o entendimento da ciência psicológica que tanto deve a este paradigma, mais especificamente, voltando à fundamentação epistemológica da Psicologia de Educação, somos convidados a afirmar que o pensamento behaviorista, que subjaz a muitas de suas teses, reverbera o

¹⁷Cf. RIBEIRO, C. V. **A experiência de pensamento inaugurada por Martin Heidegger em Ser e Tempo**. 2000. 137 f. Dissertação (Mestrado) – UFPB, João Pessoa, 2000. Mimeo. Conferir também nas seguintes obras de Heidegger: **Constituição Onto-teo-lógica da Metafísica**. São Paulo: Nova Cultural, 1991 e **Carta sobre o Humanismo**. Tradução de Rubens Eduardo Farias. São Paulo: Moraes, 1991.

¹⁸ Vale trazer aqui uma passagem da sexta parte do **Dicours de la Méthode pour Bien conduire la Raison et Chercher la Verité dans les Sciences**. Escreve Descartes: “[...] il est possible de parvenir à des connaissances qui soient fort utiles à la vie, et qu’au lieu de cette philosophie spéculative qu’on enseigne dans les écoles, on en peut trouver une pratique pour laquelle, connaissant la force et les actions du feu, de l’eau, de l’air, des astres, des cieus et de tous les autres corps que nous environnent, aussi distictement que nous connaissons les divers métiers de nous, nous les pourrions employer en même façon à tous les usages auxquels ils sont propes, **et ainsi nous rendre maîtres et possesseurs de la nature**” (apud: FOGEL, G.). Martin Heidegger, *et coetera* e a Questão da Técnica. In.: **O que nos faz pensar-Cadernos do Departamento de Filosofia da PUC-Rio**. Rio de Janeiro: 1986, n. 10, v. 2, p. 47. [Grifo nosso].

¹⁹ Estamos, aqui, nos limites deste texto, fazendo uma crítica sutil a Habermas quando, em **Pensamento pós-metafísico** (1984), afirma que a metafísica moderna foi soterrada por motivos de um pensamento pós-metafísico.

²⁰ Lembremos de Adorno e Horkheimer em **Dialética do Esclarecimento**.

clima positivista que escravizou as ciências do comportamento humano às leis da física, da mecânica de Galileu e da fisiologia animal.²¹ Guiado pela exigência de mensuração e experimentação, o comportamentalismo praticamente anulou a fronteira entre o humano e o animal, utilizando para os seus estudos animais em laboratório, o que torna as suas teorias da aprendizagem redutoras, visto ser demasiado abusivo extrapolar estes resultados para a aprendizagem escolar. Assistimos na história da Psicologia da Educação à hegemonia da fundamentação behaviorista, marcada pela subserviência às exigências de controle, programação, planejamento, mensuração e adequação, tudo isso em nome da aquisição do *status* de ciência nos moldes positivistas. No entanto:

[...] o pensamento positivista requer que as pessoas sejam tratadas como máquinas ou meros organismos e, sobretudo, que se pensem como tais. A máquina tecnológica aspira a uma atenuação das possibilidades humanas, a uma visão dos homens como objetos, organismos emissores de comportamento. Não foi por acidente que o behaviorismo nasceu contemporâneo do sistema capitalista mais avançado do mundo e no mesmo solo em que ele. Eliot realça que *o rato na caixa de Skinner, trabalhando e consumindo estúpida e monotonamente em seu ambiente 'estruturado', é uma paródia da situação do homem moderno no capitalismo avançado.*²²

Ao empregar esquemas de reforçamento e punição na modelagem de comportamentos, o behaviorismo forneceu, à educação, meios de fazer com que o aluno emita condutas desejáveis, adquira os conteúdos escolares sem crítica, de modo que se torne um indivíduo adaptado e com um histórico escolar repleto de boas notas. Esta “filosofia” educativa que consagra o armazenamento do conteúdo como fator de soberania e faz apologia à eficiência, casa-se muito bem com os ideais de uma sociedade capitalista em progresso e com o espírito empreendedor do meio empresarial norte-americano, que adaptou os preceitos e métodos da ciência do comportamento à realidade da fábrica. Para que a linha de produção funcione com maior eficiência, deve ser feito um planejamento de suas metas com base no produto a ser elaborado (resultado), independente de características individuais do trabalhador. Este, por sua vez, deve ser fiscalizado e avaliado para que se verifique se está bem condicionado e se reproduz com destreza sua tarefa mecânica. Desde esta perspectiva:

[...] na fábrica e na escola, o que se busca é eficiência máxima, otimização do tempo e dos recursos despendidos. Feito isto, o produto fabricado não é posto no mercado antes de passar pelo controle de qualidade, procedimento que consiste em confrontar todos os itens da mercadoria pronta com as especificações iniciais. Na escola o procedimento correspondente a esta etapa é a avaliação.²³

A avaliação, desde a ótica behaviorista, deve buscar os problemas de aprendizagem nas respostas emitidas pelo aluno, apontando as falhas do procedimento pedagógico. Quer dizer: o erro (ou problema de aprendizagem) é visto como uma associação não exitosa entre o Estímulo e a Resposta, que deve ser revertida com uma nova programação de estímulos e pode ser evitada com a aplicação de exercícios de fixação e treinamentos. Ao pedagogo restaria a função de conhecer as leis da aprendizagem para poder calcular os efeitos dos métodos educativos que coloca em ação, tendo em mira

²¹ Cf. KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

²² GOULART, I. B. **Psicologia da educação**: fundamentos teóricos, aplicações à prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1999. [Grifo nosso].

²³ CUNHA, M. V. **Psicologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2000.

uma “ortopedia educativa”, ou seja, uma adaptação do indivíduo ao “gesso” do conteúdo. *Só é legítimo como componente do processo de aprendizagem o que é submetido a leis de funcionamento. Não há lugar para o que não se enclausura, para o imponderável, em outras palavras, não há lugar para a afetividade.*

A concepção behaviorista de aprendizagem norteou e norteia a prática pedagógica de muitos profissionais, mesmo que nem sempre se dêem conta desse fato. Tal internalização do paradigma comportamentalista é operacionalizada, muitas vezes, pela própria formação desses educadores, visto que, na maioria dos manuais de Psicologia da Educação, o behaviorismo aparece como um corpo teórico que oferece explicações científicas para o funcionamento do processo de aprendizagem, além de propor métodos e fórmulas para apresentação de conteúdos, para execução de condicionamentos, enfim, para obtenção e condução de uma prática educativa que culmine no êxito e rendimento escolar. *O oferecimento de receitas de ação aplaca a angústia, natural em todo educador, acerca do que fazer, de como agir diante do imprevisível. Trata-se de uma segurança atraente, mas, ao mesmo tempo, de uma segurança que é obtida graças à interdição da criatividade, da crítica, do conflito e do desejo como operadores do processo de aprendizagem.* Como raramente o professor tem chance de trabalhar suas angústias e inquietações por meio de um diálogo com outros profissionais e até mesmo com seus formadores, essas inquietações, em vez de servirem como molas produtivas para construção de uma prática e identidade pedagógicas, são consideradas como “algo” que deve ser suprimido ou então cambiado por modelos pedagógicos que aliviem as aflições com receitas e fórmulas eficazes e de fácil aplicação. É “oferecido” ao educador um arsenal de veículos que pode ser utilizado na preparação e exposição dos conteúdos (estímulos). A escola gradativamente passa a ser equipada com videocassete, aparelho de televisão, atlas coloridos, livros didáticos com figuras e letras maiores, microcomputadores, aparelhos de som, enfim, uma *parafernália tecnológica* a serviço da obtenção de respostas exitosas. Esse arsenal poderia estar a serviço da criticidade e das inquietações, ou seja, poderia configurar como meros instrumentos auxiliares ao processo pedagógico, sem “trazer” implicitamente a idéia de que, com toda essa infra-estrutura, o educar se tonará uma tarefa harmônica e de fácil execução. A maneira como esses instrumentos são introduzidos no âmbito escolar, com festas e inaugurações, denuncia a crença de que eles serão os grandes salvadores da motivação perdida, serão os grandes protagonistas de um sucesso pedagógico. *Em nome da modernização tecnológica da prática educativa, reproduz-se nada menos do que velho ideal skinneriano de prezar pelas formas de apresentação do estímulo (conteúdo), tornando as máquinas verdadeiros heróis do processo ensino-aprendizagem, mitigando a figura do professor como um sujeito capaz de fomentar a apropriação crítica do conhecimento.* Mais que isto, reproduz-se veementemente o paradigma do pensamento moderno que dita o imperativo do progresso, fomenta uma acelerada fabricação de bens para o consumo, com a finalidade de proporcionar ao homem confortos e garantias que encobrem a finitude e indigência de sua existência.²⁴ Diante de todo investimento financeiro e “afetivo” nas novas tecnologias educacionais, cabe ao professor aderir efusivamente a essas novas conquistas, reprimindo uma série de dúvidas e inquietações provenientes não apenas da função dessa parafernália elétrica, mas também da sua própria identidade profissional.

No *corpus* teórico da psicologia que versa sobre a aprendizagem e sobre o desenvolvimento, testemunhamos uma ênfase deliberada nos aspectos biológico-maturacionais e nos aspectos lógico-

²⁴ Cf. HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo*. Tradução e notas Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1995.

cognitivos, ou seja, somos levados a pensar que a aprendizagem é um processo exclusivamente mental e que se processa contando com o desenvolvimento maturacional de potencialidades inerentes ao ser humano. Geralmente a dimensão afetiva do sujeito que “aprende” é renegada à condição de mera coadjuvante, quando não é totalmente desconsiderada. A consequência é que o profissional que formamos encontra um verdadeiro hiato entre a teoria dos manuais e a prática numa realidade singular. Os alunos das escolas não são *pasteurizados* como os dos livros. Eles apresentam uma multiplicidade de afetos que se impõem nas relações com os colegas, com o professor, com a autoridade, com as regras, com os limites, além de interagir com os conteúdos estudados, gerando motivações ou criando resistências. Qual o conceito de criança que o professor obteve da psicologia? Será que corresponde ou pelo menos se aproxima daquela que está sentada nos bancos escolares? A psicologia tradicional não deu voz à singularidade de cada criança. Ao modelo universal, escapou a criança que realmente encontramos: com problemas cognitivos, sociais, maturacionais, mas, também, carregada de desejos e afetos. *A moldura desse saber tradicional não abarca a grandeza afetiva desse sujeito.*

Acreditamos que a psicanálise apresenta-se como alternativa teórica para o entendimento da dimensão afetiva e desejante do sujeito que aprende. O maior ensinamento dessa teoria foi justamente nos alertar para a importância de “dar voz” ao sujeito em questão, deixá-lo falar de si, ao invés de ser falado por um Outro (neste caso, o Saber da psicologia tradicional incorporado pelo professor) que supõe ter o conhecimento de seus desejos, de suas motivações, de sua história. Deixar falar, dar voz, significa oferecer situações nas quais o sujeito possa elaborar conflitos, dar sentido para suas vivências, mesmo que isso seja feito em situações “não-terapêuticas”²⁵, tais como: numa produção artística, numa leitura interessante, numa situação pedagógica na qual são apresentados conteúdos que desafiam o indivíduo, fazendo-o pensar sobre si mesmo... Enfim, dar voz é buscar o *sujeito da vivência* em lugar de querer encontrar a qualquer custo aquele que é *objeto da teoria*.²⁶ Desse modo, sem reivindicar o olhar psicanalítico como o único necessário ao entendimento do sujeito aprendente, supomos que este se insinua como uma alternativa para pensar o sujeito da aprendizagem de uma maneira mais ampla, não apenas em suas estruturas cognitivas, mas em sua história afetiva e desiderativa. Acrescentar a dimensão inconsciente na investigação das relações entre cognição e afetividade significa abarcar uma faceta constitutiva da personalidade humana, cujo dinamismo move as ações que visam a obtenção de prazer, a busca de objetos substitutos de satisfação, as identificações, os medos, os anseios, enfim, dimensões que não ficam do “lado de fora da sala de aula” e que, muitas vezes, atuam de forma inconsciente nas *conquistas* e nas *fraturas* dos processos de aprendizagem. Assim, ao pensarmos o sujeito epistêmico que realiza operações formais na construção de conhecimento e na organização da realidade, devemos também abordá-lo do ponto de vista de sua dimensão simbólica, ou seja, devemos pensá-lo também como um sujeito de desejo.²⁷ Freud, ao construir o edifício teórico da psicanálise, inaugura uma visão acerca do ser humano que enfatiza que o sujeito é movido por forças inconscientes. Desse modo, não obstante o fato de fazermos uso da palavra para proferir sentenças tais como “eu sou assim”, “eu me conheço”, “eu só gosto disto”, “eu

²⁵Usamos aspas em “não-terapêuticas” para enfatizar que são situações fora do consultório psicológico, mas acreditamos que as situações descritas acima funcionam muitas vezes como **terapêuticas**.

²⁶Cf. MRECH, L. M. **Psicanálise e educação**: novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 1999.

²⁷Estamos fazendo alusão à concepção de processo de aprendizagem defendida por Alicia Fernández, inspirada em Sara Pain, qual seja, a de que a aprendizagem mobiliza estruturas cognitivas, desejantes, orgânicas e corporais. Cf. FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**: Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: ARTMED, 1990.

quero aquilo” etc, pouco sabemos conscientemente acerca de nossos verdadeiros desejos, acerca de nossas íntimas tendências. Haveria, então, uma clivagem entre o “sujeito” que discursa e que pensa obter um conceito de si mesmo e o seu funcionamento inconsciente. Este “des-conhecimento” de si mesmo é típico da condição humana, visto que não damos conta da revelação maciça e consciente de “registros” que concernem aos nossos traumas, fantasias, desejos inconscientes etc. A Psicanálise abre uma ferida narcísica na crença iluminista do poder da razão consciente, apontando que as forças inconscientes atuam de forma inexpugnável em nossa conduta. A mola propulsora para o desenvolvimento das teorias freudianas foi justamente a escuta atenta do sofrimento humano. A Psicanálise deu voz ao que era proibido de ser dito. Sendo assim, acreditamos que a Psicanálise tem a potência para instaurar uma revolução no ideal iluminista presente nas práticas pedagógicas em voga. Tal revolução é possível, pois a psicanálise sugere que se *apaguem as luzes* lá onde o iluminismo manda acendê-las.²⁸

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. São Paulo: Zahar, 1983.

CUNHA, M. V. **Psicologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: ARTMED, 1990.

FOGEL, G. Martin Heidegger, et coetera e a questão da técnica. In: **O que nos faz pensar - Cadernos do Departamento de Filosofia da PUC-Rio**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 10, 1986.

GOULART, I. B. **Psicologia da educação**: fundamentos teóricos, aplicações à prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 1999.

HABERMAS, J. **Pensamento pós-metafísico**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

HEIDEGGER, M. **Constituição onto-teo-lógica da metafísica**. Tradução Ernildo Stein. São Paulo: Nova Cultural, 1991a.

_____. **Ser e tempo**. Tradução e notas Márcia de Sá Cavalcante. Petrópolis: Vozes, 1995. Parte 1.

_____. **Carta sobre o humanismo**. Tradução Rubens Eduardo Farias. São Paulo: Moraes, 1991b.

LAJONQUIÈRE, L. **Para repensar as aprendizagens de Piaget a Freud**: a (psico) pedagogia entre o conhecimento e o saber. Petrópolis: Vozes, 1998.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

MRECH, L. M. **Psicanálise e educação**: novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira, 1999.

²⁸Cf. MUNIZ, R. **Bion e o futuro da psicanálise**. Campinas: Papirus, 1993.

MUNIZ, R. **Bion e o futuro da psicanálise**. Campinas: Papirus, 1993.

RIBEIRO, C. V. **A experiência de pensamento inaugurada por Martin Heidegger em ser e tempo**. 2000. 137 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2000.

WERTHEIMER, M. **Pequena história da psicologia**. São Paulo: Cultrix, 1970.

ABSTRACT

This paper intends to analyze some epistemological bases of Psychology of Education, guided by the philosophy of Martin Heidegger. The paper calls our attention to the fact that the more we try to put an end to the modern mechanistic thought, the more the Psychology of Education, with the objective of acquiring a scientific status, is servile to this dictatorship, once it reverberates the behaviourism though, offering educators an arsenal of controlling techniques and programs to serve educational orthopaedics. Finally, this analysis leads to the conclusion that psychoanalysis can contribute to starting a revolution in present pedagogical practices, to orient them toward an illuministic ideal.

KEYWORDS: Heidegger; Behaviourism; Psychology of Education; Psychoanalysis.