

Psicologia Educacional: perspectivas para um futuro *

FREDERICO PEREIRA **

Julgo necessário assinalar, desde já, que esta intervenção se inscreve num momento de reflexão prolongada, em que não é a imediata *acumulação de factos* que se situa num primeiro plano, nem a simples elucidação de modelos teóricos, mas sim a *postura epistemológica a partir dos factos* e a elaboração imaginária.

Não é o interesse por cada uma das notas que está em causa, aqui e agora, mas antes a tentativa de apreender, ainda que *parcelarmente*, a *própria melodia*.

Não é também a busca frenética de dados imediatos, de respostas imediatamente utilizáveis, que me preocupa — não é um qualquer pragmatismo que está em causa — mas a possibilidade de *pragmatizar* um tipo de análise cujo tempo central se mantem o tempo da respiração reflexiva.

Cada vez vou estando aliás mais convencido que os *saberes úteis* são precisamente aqueles que *não são imediatamente utilizáveis*, e que, nomeadamente em Psicologia, e concretamente em Psicologia Educacional, a *esfera do imediatamente utilizável é uma impostura com possíveis resultados momentâneos*, mas *permanentes recuos* a pontos de partida.

Pensar sobre a Psicologia Educacional implica uma distanciação de sua imediatividade, para apreender

der aquilo que são *os seus objectivos estruturais* e, face a estes objectivos, identificar progressivamente os obstáculos à sua plena expressão.

Entre estes obstáculos costumo identificar cinco tipos atinentes:

- 1 – A identidade do Psicólogo Educacional;
- 2 – Ao tipo de respostas técnicas que em Psicologia Educacional vamos estando habituados a dar;
- 3 – A representação de um meio ambiente exigente, dotado de questões específicas dirigidas hipoteticamente à Psicologia Educacional, às quais é preciso dar resposta, *mesmo que qualquer tipo de resposta*.

Teoria fraca, fraquíssima, a das «necessidades sociais»:

- 4 – As epistemologias correntes que ordenam as nossas «paisagens mentais» e filtram desde logo o que é «visível» e o que «não é visível»;

- 5 – Finalmente, à coexistência de um fantasma de hipertecnidade e de um sentimento de impotência diante dessa hipertecnidade — impotência certamente imaginária já que essa hipertecnidade não é mais do que um fantasma profissional.

Em vez de analisar estes pontos cada um por si, preferi deixar que eles aparecessem, aqui e ali, no que tenho para dizer, já que todos eles, duma forma ou doutra acabam por estar sempre presentes.

Há uns anos, a função de psicólogo ligado à escola era mais ou menos clara: *diagnosticar* — quer dizer, confirmar que a Escola estava «certa» e

* Conferência realizada no I Encontro Nacional de Psicologia Educacional, Lisboa, 29-30-31 de Maio de 1989.

** Professor. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

a criança ou o jovem errado. A seguir, embora raramente, «tratar».

Os modelos de referência eram «clínicos», se assim se pode dizer, e o indivíduo uma vítima do que nele se queria ver; desde «complexos de Édipo mal resolvidos»⁽¹⁾ a *deficits* intelectuais, linguísticos, culturais. Não tendo pegado a moda dos «complexos», ficaram os *deficits*.

Duma maneira geral, essa prática de Psicologia servia para legitimar o fracasso escolar, num processo que alguns americanos vieram a chamar de *vitimização*, e manter a salvo e garantida uma imagem das instituições de Ensino como dados de natureza intocáveis.

Um pouco mais e impunha-se a imagem paradoxal do psicólogo-polícia sinaleiro: os «bons» para um lado, as escolas normais, os «maus» para outro lado, as escolas ou classes especiais, ou de adaptação.

Não havia um salto para fora do sistema, não havia um olhar outro, nem havia muita imaginação⁽²⁾.

Também nestas alturas não havia Psicologia Educacional, nem talvez verdadeiramente Psicologia.

Depois foi-se tomando consciência de que o insucesso escolar não era um fenómeno individual mas em primeiro lugar um fenómeno social e psicossocial.

Verificou-se que o insucesso escolar não era essencialmente devido a *deficits* ou patologias individuais mas ao facto de a Escola estar mergulhada num meio social que no fundo acredita que o jogo escolar é um jogo de soma nula, em que aquilo que um ganha outro perde.

1. Não se veja aqui qualquer despropositada observação face aos modelos psicanalíticos de compreensão do sujeito. O que está em causa é evidentemente a utilização inadequada desses mesmos modelos, e a sua aplicação, sem meditação acrescentada nem, por isso mesmo, criação de operadores de translação, das teorias psicanalíticas à esfera das aprendizagens e da Educação. Veja-se, a este respeito, os interessantes trabalhos de Markos Zafiropoulos e Patrice Pinell in *Actes de la Recherche e Analyse Psychologique*.

2. Hoje em dia quando se pensa abordar os problemas da Educação em termos *Orientação Vocacional* revela-se que a imaginação não aumentou. A manter-se tão baixo ritmo de produção imaginativa, quando se verificar que o fracasso das estratégias de orientação — que se vai verificar — regressar-se-á de novo à teoria dos *deficits* em novas roupagens. A ciência sem imaginação não inova: apresenta como «soluções» — «soluções» de um período anterior devidamente envernizadas.

Esta crença social pode ser desmontada, progressivamente esclarecida, deixando de funcionar como pólo da alienação; mas também pode ser decantada, aumentada, multiplicando-se os obstáculos à progressão na carreira escolar e sócio-educativa, que vai deixando de ser uma carreira para passar a ser, e cada vez mais, uma corrida de obstáculos.

Corrida de obstáculos com eventuais prémios de consolação para aqueles que ficam pelo caminho e são «reorientados». E pouco a pouco tornou-se «natural» esse conjunto de obstáculos, e até talvez garante de qualidade.

Mistificação de que é necessário tomar consciência, e *tomar consciência significa reflectir sobre o sistema de um ponto de vista de fora do sistema*.

E quando olhamos para o sistema de um ponto de vista de fora do sistema, descobrimos um conjunto de paradoxos que é impossível assinalar aqui, em pormenor, mas de que referirei alguns.

Desenvolver uma pedagogia do sucesso deixando o essencial como está. Descobriu-se que era aborrecido falar de insucesso: agora fala-se sobretudo de sucesso escolar, de pedagogia do sucesso, dos obstáculos ao sucesso. Palavra chata, insucesso. Mas a coisa real fica lá: é o insucesso é o fracasso, o indecente desperdício. Será possível remediá-lo? Parece que não, *enquanto o sistema educacional for como é*.

Actualmente — e estranhamente — cada vez mais o sistema educacional é confundido com uma agência de emprego.

Aqueles que o percorreram na totalidade esperam melhores empregos, os que ficam pelo caminho esperam piores empregos, e muitos não esperam emprego nenhum porque saíram, ou não esperam coisa nenhuma porque construíram um estar de não-espera.

Mas só este enunciado, a ser verídico, revela que *o percurso educacional é o mais poderoso meio de reprodução social das sociedades modernas*.

E o que é previsível é que à medida que baixa o insucesso em segmentos baixos do percurso educacional, vá aumentando em segmentos altos. Essa é a lógica da corrida de obstáculos. Uma corrida de obstáculos em que nenhum corredor deitasse abaixo nenhum obstáculo, não era uma corrida de obstáculos.

Por isso, a verdadeira questão que me parece pôr-se ao sistema educativo actual não é: «Como

tirar obstáculos desta corrida?» mas sim como pôr mais obstáculos e melhorar — obstáculos — e os melhores são os que quase não se vêem...

Mais recentemente, o sistema de Ensino encontrou uma válvula de segurança: *o ensino técnico-profissional*, o que é certamente uma boa medida; mas certamente não é já uma boa medida o conjunto de mitos que imediatamente se desenvolvem.

1.^o Mito — o ensino técnico-profissional responde a necessidades sociais definidas do país.

2.^o Mito — a orientação para essa via ou qualquer outra é uma variável dependente das vocações.

Quanto ao primeiro mito, há que reconhecer que há múltiplas necessidades sociais de formação mas já muito difícil será prevêê-las especificamente e a prazo suficientemente grande que permita organizar respostas no campo da Educação (criação de infra-estruturas, formação de formadores, etc). A experiência recentemente analisada dos países de Economia centralizada mostra o fracasso dessa ilusão.

Quanto ao segundo mito, transforma a impossibilidade em seguir estudos em fileiras nobres, em *vocação* para os prosseguir em fileiras não nobres.

A transformação explícita ou implícita da impossibilidade em fazer uma coisa em vocação para fazer outra é mais um acrescento alienante que a Psicologia Educacional deve contestar, *é mais um equívoco que ela deve desfazer*.

Na esfera da chamada orientação, é de novo o factor social que é determinante, tal como já o era em relação ao insucesso escolar.

Os grandes problemas dos sistemas de Ensino residem precisamente nesta *sobredeterminação social do funcionamento dos seus utentes*, e *o das suas relações com o espaço institucional*, e *não em variáveis individuais*, sejam elas pobreza da estimulação precoce, maus genes, *deficits* linguísticos e culturais, ou vocações.

Em minha opinião, a Psicologia Educacional que não conseguiu ser uma Psicologia do deficit, também não é uma Psicologia de Orientação.

A Psicologia a trabalhar na Educação poderá incorporar complementarmente dimensões como a Orientação e até o Aconselhamento (*que é uma palavra cheia de equívocos e que idealmente deveria desaparecer*) mas não se confunde nem com uma nem outra.

Psicologia a trabalhar na Educação... Expressão que vai desembocar noutra equívoco possível.

Equívoco que consiste em pensar que a Psicologia Educacional pode ser uma *Psicologia aplicada à Educação*.

Ora, falar de *Psicologia aplicada à Educação* é o mesmo que dizer que a Psicologia tem a sua lógica evolutiva própria, as suas técnicas próprias de recolha e interpretação de dados, e *depois* vai pô-la em prática no campo educativo.

Se me é permitido citar-me, há já alguns anos eu diria — e escrevia — que o desenvolvimento da Psicologia Educacional encontraria dificuldades, se, para além de não abandonar a mentalidade testológica-classificatória, se orientaria em redor de um dos seguintes eixos:

- aplicação de teorias ou modelos construídos em laboratório a situações da aprendizagem escolar;
- preocupação excessiva com a melhoria de habilidades escolares específicas;
- falta de interesse pela descoberta de princípios mais gerais capazes de afectar positivamente a aprendizagem na sala de aula em qualquer assunto (o que hoje se designa por aquisição de estratégias e competências metacognitivas);
- excessiva meticulosidade no planeamento de investigações, mantendo-se como ponto de referência metodologias experimentais e causais-comparativas com desprezo por técnicas de simples intervenção ou por técnicas qualitativas.

De facto, partir para a realidade móvel que é a sala de aula e os outros contextos de aprendizagem e socialização com teorias fabricadas noutras situações era condenar ao fracasso a intervenção psicológica nesse campo.

O laboratório por excelência da Psicologia Educacional é o conjunto dos meios de desenvolvimento e aprendizagem no qual se enquadram os indivíduos e os grupos, a sala de aula, a família, a esquina de rua, o bar, os grupos estáveis de pares, etc., etc.

Esta mudança no campo de observação-intervenção vai de par com mudanças no campo de metodologias preferenciais que se aproximam mais da observação-participante, por exemplo, ou de observação clínico-experimental, como se tem revelado em vários domínios.

A Psicologia Educacional não é ciência de aplicações, nem ciência de gabinete.

Os seus campos de acção são os espaços de socialização — do pré-escolar ao lar de terceira idade, passando pela esquina de rua — e esses espaços são espaços de *confrontos de relação, de mudança*.

A Psicologia Educacional deve centrar-se por isso em redor dos *processos de desenvolvimento e de aprendizagem em situação*, considerando que os espaços de desenvolvimento e aprendizagem são também *espaços de relação e espaços de mudança*.

Espaços de relação a vários níveis, um dos quais, e não o menor, é o da *relação entre parceiros* directamente implicados no percurso sócio-educativo. *Relação, articulação, ligação*.

Mais do que um simples profissional, o Psicólogo Educacional é um «metaprofissional», gestor de relações que podem transformar as escolas de somatório de indivíduos seriados, em conjunto institucional dotado de dinâmica transindividual, no qual contudo o indivíduo encontra o seu próprio espaço.

É objectivo do Psicólogo Educacional, em colaboração com os professores, os funcionários e os alunos, criar *meios de aprendizagem poderosos* que são simultaneamente meios de *construção de conhecimento e meios fortes no plano comunicacional*. A *palavra-chave* não é transmissão. É construção. A *palavra-chave* também não é aquisição. É de novo *construção*. Quer dizer que a *Psicologia Educacional não é uma ciência da uniformização-classificação* mas de diferenciação interpessoal; uma ciência particularmente empenhada em descobrir e pôr em movimento *variações culturais, sistemas de valores diferentes, conceptualizações de base* nas crianças e jovens que abordam pela primeira vez campos disciplinares desconhecidos.

É fundamental conhecer esta diversidade de representações, de vias de construção do saber, de metacognições, para que o processo de ensino/aprendizagem não seja a afirmação de cultura do mestre à custa do apagamento da Cultura do aluno. Sem isto aliás, não há pedagogias activas; uma pedagogia activa ou moderna uma pedagogia que torna possível a manifestação das teorias implícitas de cada um, e faz nascer da confrontação dessa teoria objectos culturais polifacetados, na coordenação de perspectivas, na complementariedade dos pontos de vista. O objectivo cultural poderia assim aparecer como objecto poliocular, objecto de diversos olhos.

Outro nível de intervenção da Psicologia Educacional é o trabalho sobre representações e auto-representações. O posicionamento da Escola como

neutra, leva aqueles que nela fracassam a ver-se a si mesmos como causa desse fracasso.

Racionalização perigosa do insucesso, porque muitas vezes infiltra camadas mais profunda do sujeito e confluente para o mal estar ou é investido no campo da contra cultura, confluindo para a delinquência e pré-delinquência.

O trabalho a nível de *estruturas atribucionais* é fundamental, primeiro porque ele pode inflectir um processo negativo que se instalou, segundo porque pode modificar favoravelmente as dimensões ditas motivacionais do sujeito.

Mas claro que não é no gabinete que o Psicólogo poderá jamais fazer isto.

Agente de ligação entre os parceiros implicados no processo educativo, trabalhadores de estruturas atribucionais dos estudantes em grupo, o Psicólogo Educacional só pode assumir um papel a nível de *elaboração de interfaces culturais*.

Acho extraordinário que nos últimos tempos a ideia de que a população escolar não é socioculturalmente neutra, que os valores das crianças e dos jovens não são homogéneos mas sobredeterminados e que as famílias têm uma radicação variável, acho extraordinário que essas ideias tenham sido no fundo esquecidas, ou melhor escotomizadas. Tende-se para confundir uma ciência positiva, com uma dominância positivista na construção do saber.

A questão para o psicólogo educacional a este nível é: como *criar contactos que não sejam simples «explicações de bom comportamento»?* Como criar contactos que sejam articulações, mútuas fertilizações?

Ora, classicamente o espaço comunitário ou «não existe», ou é visto como aquela coisa *a mais* que é preciso ter em conta.

Mas o espaço comunitário é mais do que isso: *é um operador activo no processo de aprendizagem, um meio fundamental de aprendizagem e de socialização, um dos espaços contentores dos processos cognitivos*.

Ora, em vez de ser visto como tal operador, o que tende a acontecer é o inverso: *entre a comunidade e a Escola não há comunicação efectiva*⁽¹⁾. E uma das razões para isso é o paradoxo seguinte: se há continuidade cultural sentida entre a Comunidade e a Escola então a comunicação não é necessária; se

1. Excepção deverá ser feita para os espaços informais de aprendizagem.

há descontinuidade cultural, então a comunicação é impossível.

Em qualquer dos casos, a *dimensão cultural é apagada, e fica só a falta de comunicação*.

Ora se a comunidade é um *espaço de cultura*, a *Escola também é um espaço de cultura* e não só um espaço de ensino-aprendizagem. Culturas diferentes, culturas convergentes, culturas divergentes, que se trata de articular evitando os insidiosos processos de ilegitimação bem postos em evidência pelos Sociólogos.

É esta outra das funções do Psicólogo Educacional, outro dos desejos que enfrenta: *gerir espaços de confrontação de culturas e gerir mudanças que ocorrem nesses espaços*. Ao complementarismo na vertente compreensiva, associa-se um complementarismo pragmático no espaço de acção.

E nisto de gerir espaço, e sobretudo interfaces de espaços diferentes, o que fez muita falta é uma teoria que nos permite pensar os referidos espaços. Talvez a *teoria dos Grupos* e a *Teoria dos tipos lógicos*⁽¹⁻²⁾ enquadrem melhor pensamento e acção sobre espaços culturais e respectivas ligações.

Podemos diferenciar a partir daí *mudanças de 1.ª ordem e mudança de 2.ª ordem*, assim como níveis de actuação e regras que presidem à definição desses níveis.

Mudança de 1.ª ordem são mudanças que não alteram o sistema nem as bases ou regras da sua diferenciação.

Mudanças de 2.ª ordem introduzem modificações estáveis na relação intragrupo, e produzem modificações estáveis na auto-imagem dos indivíduos e por isso na identidade do grupo; fazem variar o sistema. A criação de uma rede social é plausivelmente uma mudança de 2.ª ordem.

1. Cf. os trabalhos de Watzlawick e Seidman.

2. Desde a altura em que realizei esta intervenção, venho a convencer-me da necessidade de elaborar uma teoria do pensamento que seja uma teoria dos *espaços* do pensamento. É na disponibilização de espaços que acontecimentos psíquicos individuais ou grupais se tornam possíveis. É nos espaços mentais que se localizam processos de identificação nucleares e periféricos. É nas zonas de identificação que funcionam operadores de processamento de informação e de mudança (que importa eu saber se nada em mim sabe que eu sei).

Uma teoria dos espaços será certamente uma teoria das suas fronteiras (como é possível um funcionamento se aquilo que funciona num local psíquico parece que poderia funcionar em qualquer outro?), e uma teoria dos seus diversos tipos: pré-individual, individual, grupal, comunitária e cultural, e dos seus diversos níveis: transformacional, imaginário, simbólico e mítico.

Para obter mudança de 2.ª ordem é necessário respeitar indicações derivadas da teoria dos tipos lógicos: um problema não encontra solução ao mesmo nível em que ele se situa. Para mudar os indivíduos é necessário agir sobre os grupos, para alterar grupos é necessário actuar sobre o intergrupo, para modificar relações entre metagrupos como é a comunidade e a Escola, é necessário agir não sobre a Escola e a comunidade, mas *sobre a representação de relações* da comunidade-Escola e sobre a representação das relações Escola-Comunidade. Ou seja, é necessário trabalhar a diferença e recentrar a identidade, para que o outro grupo não seja visto como ameaçador e persecutório.

O ponto de incidência do trabalho sobre relações é a periferia dos espaços em relação; é na fronteira dos Salves que a identidade se precisa, e é em última instância a elevação de textura identitária que torna possível a verdadeira comunicação.

Disse há pouco que o trabalho de articulação cultural exigia uma sensibilidade às epistemologias individuais, o mesmo é dizer, às teorias de cada um sobre as pessoas, ou processos, às mudanças e o Mundo.

Em suma, uma sensibilidade às *epistemologias no quotidiano*, nas quais podemos distinguir pelo menos quatro pólos:

1. O 1.º é particularmente sensível ao homogéneo, ao hierárquico e ao classificatório. As diferenças interindividuais são vistas como perigosas, e os conflitos como de soma nula. O objectivo central dos processos de equilíbrio correspondentes consiste em uniformizar, ou senão classificar e hierarquizar. Não há de facto equilíbrio, há apenas regulação homeostática.

2. Um 2.º pólo aceita a diferença, a heterogeneidade, mas vê-as de maneira isolacionista e aleatória. A relação é aceite mas evitada, o jogo relacional é de soma negativa.

3/4. Um 3.º pólo e um 4.º pólo incorporam a diferença, valorizam a interacção, mas enquanto a vertente operativa de um é de regulação homeostática, a vertente operativa de outro é de regulação morfogenética.

Se repensarmos o processo educativo mais corrente, assim como as relações escola-comunidade a esta luz, vemos que as epistemologias dominantes são de 1.º tipo quando pelo contrário o ideal educa-

tivo seria que se aproximassem o mais possível das epistemologias do 4.º tipo.

É claro que o trabalho do psicólogo educacional será igualmente tanto mais inútil quanto mais afastado estiver da aceitação de *heterogeneidade, da interacção e da morfogénese* resultante da interacção.

A meu ver, este tipo de considerações ilumina de forma inovadora a dinâmica cultural dos grupos e das interfaces grupais, que são o terreno por excelência de intervenção em Psicologia Educacional, seja a que nível for, do pré-escolar ao Ensino Superior.

Para tornar possível a elaboração de métodos de intervenção abertos e morfogenéticos, devem também aqui identificar os *obstáculos* que na nossa cultura se levantam à generalização de epistemologias quotidianas de tipo IV.

Entre estes obstáculos destacamos:

1. O Individualismo

Individualismo que não é só uma ideologia, é sobretudo um *erro lógico*.

Os problemas individuais são irresolúveis a nível individual. Todas as «soluções» que ficam ao nível individual são mudanças de 1.º ordem, que são reabsorvidas com o tempo e pelo tempo, ou incorporadas em auto-regulações homeostáticas que são compatíveis com o sistema e não se inscrevem em qualquer espiral evolutiva, antes delimitam sinusóides.

2. Norma Única

Os indivíduos são comparados com normas que lhes são exógenas, normas do outro grupo. São despistadas todas as «insuficiências», «defeitos», «vícios», *mas são deixadas de lado as normas intra-grupo que tornam o grupo possível e por isso são funcionais*.

3. Obstáculo: Programatismo e Racionalidade

Esta dimensão valorativa constitui o eixo de uma mentalidade que faz da coisa sem utilidade imediata simplesmente coisas irracionais. Rejeita dimensões psicológicas e culturais em nome de necessidades ditas básicas pelo outro grupo.

Dizia eu, há um tempo, metaforicamente: «O telhado antes do sonho. Sem telhado chove-lhe em cima e depois não pode sonhar».

O que evidentemente é falso, porque mesmo sem telhado o sujeito sonha.

4. Uniformidade de soluções

Os paradigmas básicos de intervenção são vistos como quase universais. Há sistemática preocupação com a difusão e a generalização, como se os contextos sócio-culturais e até históricos e regionais não variassem. Um dos problemas não pensados nas estratégias de disseminação sócio-educativa reside exactamente aqui.

O engendramento de soluções obedece à lógica da tomada de decisão política, com a consequente homogeneização dos processos de construção da realidade.

Contra estes obstáculos, alguns dos quais já foram identificados:

1 – Desmonopolização, que é equivalente ao que acima se designou por visão *poliocular*. Esta visão poliocular afirma que há várias perspectivas nas fases iniciais de construção social de um objecto, e que essas perspectivas devem ser mantidas e coordenadas. O objectivo cultural não é aquilo que ele é fora do sujeito mas a expressão da coordenação de perspectivas internalizadas.

Para um problema não há *uma única solução, não há uma única teoria*. Mas há certamente vários erros. A questão central é a da *coordenação móvel* então da *esquematisação estática*.

2 – A Crítica.

A *crítica permanente* é uma via de elaboração de visão poliocular, uma peça central do complementarismo, ou seja, elaboração de uma construção social da realidade enriquecida.

3 – *Reformulação ou redefinição dos problemas*.

Se um problema aceita uma formulação, então aceita muitas outras formulações, em campos conceptuais porventura totalmente distintos, desde que se respeitem as consequências da teoria dos Tipos Lógicos.

4 – *Analisa Sistemáticamente Contra-Sistema ou na Contra-Cultura*

Se o sistema e as regras do sistema mudassem, como seria formulado o problema e quais seriam as várias soluções possíveis — é a questão que também se coloca, e que se articula com a perspectiva, das *zonas de elasticidade do sistema*. Versão homeostá-

tica das espirais evolutivas mesmo em períodos estacionários.

A um outro nível, poder-se-ia acrescentar que o ideal, em todos os momentos de intervenção, seria que a Psicologia Educacional trabalhasse em intracooperação com dois «campos cognitivos» ou epistemologias diferentes, treinando-se para recentrar o mais possível a sua própria epistemologia em redor do tipo IV.

Igualmente básica na monitoragem dos processos de mudanças sérias a interrogação permanente sobre a mudança que está a operar, se de 1.^a ordem ou de 2.^a ordem, e sobre o nível a que se situar as situações problemáticas assim como o, ou os, cursos de acção possível.

O que pretendi apresentar foi uma forma de ver a Psicologia Educacional. Ciência que funciona aos diversos níveis lógicos de intervenção: o indivíduo, o grupo, a instituição, a comunidade e os diversos espaços de socialização; ciência cujo epicentro reside na construção de espaços de desenvolvimento e de aprendizagem, na construção das suas interfaces, a Psicologia acima de tudo uma Ciência de Acção, da Relação e de Mudança.

Acção, Relação, Mudança, são afinal precisamente três dos núcleos que incorporam duas macroquestões que atravessam a Psicologia Educacional: a do desenvolvimento na diferenciação, e por isso mesmo, a da coordenação complementar na identidade e na liberdade⁽¹⁾.

1. Tratando-se de uma intervenção oral e não de um artigo não tive a normal preocupação bibliográfica. As referências a Watzlawick, Seidman, e Marruyama são no entanto evidentes.