

Carrington da Costa:
Ciência e Reforma Escolar
Clara Costa Oliveira
Conceição Antunes

Introdução

O texto que apresentamos baseia-se em duas fontes: a produção escrita que Carrington da Costa nos legou, e a sua biblioteca pessoal. Neste trabalho propomo-nos reflectir sobre o contributo pedagógico desta personagem bracarense à cultura portuguesa. Carrington era um homem preocupado com o sistema escolar e educativo no qual exercia a sua profissão e no qual educou os seus filhos. O que aqui apresentaremos como tese é que ele acreditava, reflectiu e apresentou sugestões concretas para que esse sistema escolar fosse alterado, e pudesse tornar-se num sistema verdadeiramente educativo. Não elaborou propostas de mudança radicais, nem que resolveriam todos os seus problemas, mas avançou antes com propostas pontuais inovadoras, num mundo cultural fechado onde poucos ouvintes o entenderiam e apreciariam.

Da leitura dos seus artigos, e transcrições de comunicações públicas, ressalta a preocupação global com o sistema escolar português, e a crença de que a sua mudança implicava um maior conhecimento do que se passava no mundo científico de então. No manuseamento atento das obras que foi adquirindo ao longo da sua vida encontramos sempre esta interacção entre a ciência e a vida escolar. Isso é visível quer no tipo de obras que ele leu até ao fim, quer nas secções que ele seleccionou em muitos livros, quer ainda nos comentários que ia redigindo nas margens desses livros, por vezes muito sublinhados (e sempre a lápis). Recorreremos por vezes a alguns desses extractos, fragmentos retirados de cerca de quatro mil obras por nós consultadas e indexadas em CDU, nas áreas de filosofia, epistemologia, ciências exactas e da natureza, ciências humanas (com excepção de psicologia, sociologia e história) e educação (com excepção nas seguintes divisões: psicologia da educação, sociologia da educação, administração escolar, organização escolar e história da educação).

A apetência intelectual desta figura bracarense pelas ciências, e em especial pela biologia e pela psicologia, salta à vista no interesse com que os livros destas áreas foram por ele lidos e comentados. Uma das perguntas com que nos deparamos ao longo deste trabalho de investigação é se Carrington não se teria dedicado à investigação científica nestas áreas se por acaso tivesse vivido num outro contexto sócio-político. A inserção da sua paixão científica no domínio do ensino foi uma escolha ou uma necessidade? Não o sabemos, de facto.

Sabemos, por vários testemunhos que colhemos, que os alunos o adoravam. A sua actuação culta, dialogante e interessada era provavelmente um traço da sua personalidade, mas era também uma preocupação sua, como podemos constatar em algumas das obras que comprou, leu e sublinhou.

“Le maître tel que le désire l'élève, et tel qu'il le désire de plus en plus à mesure qu'il marche vers vingt ans, n'est pas seulement celui qui distribue la science, fait régner l'ordre et la justice dans la classe; il doit être avant tout un guide, un modèle, un ami”¹.

Sabemos também que era um homem que pensava as questões científicas de

um modo basicamente abduativo, estabelecendo inferências mentais entre os dados que ia recolhendo nas várias áreas do saber, e tentando aplicar essa multiplicidade de saberes inter-relacionados às suas aulas. Pretendia que os seus alunos conseguissem pensar do mesmo modo: “É que não basta saber aprender: torna-se também necessário aprender a evocar o já sabido”². Daí, segundo o testemunho de todos os ex-alunos com quem falámos, as suas aulas de desenho terem sido aulas onde se aprendia muito mais do que aprender a desenhar.

Sobre essas questões pretendemos agora debruçar-nos com um pouco mais de detalhe, num pequeno gesto de reconhecimento e admiração por este homem que não conhecemos, mas que aprendemos a gostar não só pela obra de rigor e empenho com que nos deparámos nesta investigação, mas também pela emoção e saudade com que dele fala quem o conheceu e com quem ele conviveu.

1

Novas ciências em velhos sistemas escolares

Iremos, primeiramente, debruçar-nos sobre os conhecimentos de algumas ciências que Carrington gostaria de ver integrados na escola. Algumas dessas ciências tinham acabado de se formar como corpo de saber autónomo na época em que ele as estudou. A outras era reconhecida autonomia epistemológica desde a separação de variadas disciplinas até aí pertencentes à filosofia. No primeiro caso temos o exemplo da cibernética e, no segundo caso, o da psicologia.

Carrington da Costa interessou-se não só pelo corpo teórico da psicologia, mas sobretudo pela sua aplicabilidade ao contexto escolar. Abordaremos esta questão de um modo sucinto, ainda que salientando a importância pedagógica desta postura, dado neste mesmo volume surgir um artigo totalmente dedicado ao relevo que o nosso autor atribuía à psicologia. Assim,

as áreas do saber consideradas mais importantes para melhorar o sistema escolar português seriam: a biologia, a psicologia, a medicina, a cibernética e o desenho.

1.1

Começaremos por considerar a investigação que Carrington efectuou do estudo do vivo³. No primeiro texto que Carrington escreveu sobre biologia, as suas preferências vão claramente para o vitalismo. Esta corrente surge, contudo, associada por Carrington à Escola Nova, e mais concretamente ao pensamento de Ortega y Gasset:

“[O vitalismo] procura valorizar os impulsos e o trabalho inconsciente e [...] reconhece ao corpo o direito de ser cuidado com um desvelo igual ao dispensado ao espírito, donde o valor dos jogos, desportos, etc., e, igualmente, reconhece a infância como um valor em si”⁴.

A leitura continuada deste artigo justifica-nos esta apreciação das obras dos autores daquele movimento pedagógico. Com efeito, Carrington demarca-se, e pretende demarcar a Escola Nova, da corrente neo-darwinista biológica⁵. O que o leva a esta preocupação são, do nosso ponto de vista, dois factores: a base neo-darwinista dos programas e das metodologias escolares do ensino secundário português de então⁶, e a atracção de Carrington da Costa por concepções filosóficas que surgiam e que valorizavam os aspectos emotivos, afectivos e até volitivos do ser humano, como Schelling, Bergson e Ortega y Gasset⁷.

Carrington da Costa percebera bem, ainda que nunca o expusesse de um modo explicitamente aprofundado, que o ensino em geral, e o ensino das ciências em especial, se baseava numa concepção evolucionista (e por vezes mais lamarckista que darwinista⁸) em que o meio (o professor, o conteúdo programático) determinava uma boa parte da aprendizagem de um organismo humano. Face a este cenário, Carrington procurava uma corrente biológica que lhe permitisse perceber e explicar vivências humanas que lhe surgiam

como incapazes de serem totalmente desencadeadas e controladas pelo meio: as emoções, os sentimentos e os desejos. Não deixa, aliás, de ser curioso, que a divisão de Carrington seja triádica. Com efeito, muitos dos autores que ao longo dos séculos tinham tratado destas questões na cultura europeia, tinham-no feito estabelecendo esta tríade comunicante, mas separada. Grande parte da tradição escolástica e neo-escolástica tinha adoptado esta posição.

A consideração sobre os sentimentos, emoções e desejos foi, desde a modernidade até ao nosso século, deixada a cargo dos poetas, romancistas e filósofos (naquilo que constituiu até ao fim do século XIX aquilo que Dilthey apelidou de *Geistwissenschaften*). A ciência, toda ela newtoniana, afastara estas questões para bem longe, dado que se tratava de fenómenos não medíveis, não matematizáveis e não preditíveis. Carrington da Costa é um homem apaixonado pela ciência (que na sua época, e em Portugal, é ainda fortemente newtoniana), mas é também um apaixonado pela criatividade humana, e detentor de uma grande sensibilidade pelo sofrimento humano ⁹. Daí a sua hesitação face à corrente neo-darwinista e a sua atracção por alguns filósofos. O que ele procura, a este respeito, porém, não são explicações que ponham em causa o valor da ciência, mas antes correntes dentro da ciência que valorizem os aspectos que ele queria compreender. Percebe-se assim que ele não se tenha interessado particularmente por correntes filosóficas suas contemporâneas que na altura se debruçavam sobre estas questões, como o caso da fenomenologia, ainda que tenha tido acesso a algumas obras de autores desta corrente ¹⁰. Também se compreende que os ensaios mais focalizados por Carrington quando aborda Ortega y Gasset sejam *Biologia e Pedagogia* e *Pedagogia das Secreções Internas*.

Ora, o panorama da ciência biológica dos anos 40 aos anos 60 do nosso século possui uma peculiaridade que se afasta das aspirações de Carrington: é a época da fusão do neo-darwinismo com a genética e a teoria da informação aplicada ao ser vivo (empreendida definitivamente por Watson e F. Crick), naquilo que hoje chamamos a biologia molecular. Se até então a genética surgia como um ramo polémico dentro da biologia, oscilando entre posições neo-lamarckianas e neo-darwinistas ¹¹, a partir dos anos cinquenta ela surge com uma força enorme, em parte devido à investigação tecnológica

e, inclusivamente humana – como no caso dos judeus –, desenvolvida a partir da 2.^a guerra e continuada durante toda a época da guerra fria. A corrente vitalista, e nomeadamente a grande corrente biológica do início do século que fora a embriologia, passam para um plano cada vez menos visível.

É esta a situação epistemológica da biologia com que Carrington se depara. O neo-darwinismo da sua época não só favorecia o papel desempenhado pelo meio, como ainda tinha encontrado justificação, ao nível da genética ¹², para o postulado darwinista: a evolução das espécies ocorria num processo teleológico de selecção dos elementos da espécie que melhor garantiam o projecto inscrito (agora nos genes) numa espécie, face às contrariedades do meio.

Face a este cenário Carrington procurou alternativas e ao ler os textos de Ortega sobre o funcionamento hormonal e as secreções internas, encontra alguma base para o que pretendia. A autonomia e auto-produção das hormonas e secreções internas face a eventuais perturbações do meio, punham de facto em causa as concepções determinísticas da biologia maioritária daquela época. Ortega avançou ainda com outra hipótese: as condutas emocionais e afectivas encontravam-se intimamente ligadas ao funcionamento hormonal. Carrington acreditava, tal como Ortega, que o estudo da regulação interna dos organismos nos levaria à constatação de que as hormonas regulam a vida psíquica: “[elas] despertam a sinergia das várias potências do espírito, despertando, frenando, procurando equilíbrio da actividade das funções anímicas [reguladas pelas funções externas da vida psíquica, que estabeleceriam as relações com o mundo exterior, e de que fazem parte a percepção e a memória, entre outras]” ¹³ Carrington vai mais longe, afirmando que a volição é também uma função interna que deve ser estimulada na escola, dado que nas crianças não existe destrinça entre o “querer” e o desejar”, e apela à figura de Freud para corroborar os efeitos nefastos que em termos psicológicos pode acarretar o recalçamento dos desejos infantis ¹⁴.

Se Carrington tivesse vivido mais quinze anos teria tido a grande alegria de ver confirmadas, pela própria biologia, algumas das hipóteses levantadas por Ortega, tal como ele próprio percepcionou: “Para a nova biologia, a vida é

interpretada por uma forma verdadeiramente inédita: a vitalidade não aparece como uma soma de funções relativamente independentes, mas sim como criadora das funções orgânicas e, portanto, anterior a elas”¹⁵.

Com efeito, com a divulgação da obra publicada por Henri Atlan em 1968 (*L'Organisation biologique et la théorie de l'information*) e com a publicação, em 1972, da obra *De máquinas y seres vivos* escrita por Humberto Maturana e Francisco Varela, abre-se uma nova era na ciência do vivo. A compreensão dos fenómenos vivos começa cada vez mais a ser compreendida em função do conceito de homeostasia (herdado da embriologia) e a sua complexificação (e cada vez menos se utiliza o conceito “evolução”) a partir de perturbações aleatórias do nicho (e cada vez menos do “meio”) ¹⁶. Estas concepções biológicas vão desenvolver o seu crédito no seio das ciências humanas, numa primeira fase, exactamente por possibilitarem a compreensão de uma passagem – sem rupturas – dos seres vivos não humanos aos humanos. Nas concepções da biologia molecular essa passagem é muito mais difícil de se compreender face a fenómenos como a linguagem humana, a intencionalidade, os desejos, emoções e afectos.

O acolhimento que as obras mencionadas tiveram na área das disciplinas humanas foi tão grande que o próprio corpo detentor do poder científico-académico dentro da biologia teve que se render à pertinência destas concepções que hoje se encontram inseridas no paradigma que cada vez alcança mais terreno conceptual no saber contemporâneo: o paradigma da auto-organização ¹⁷. Se Carrington da Costa estivesse vivo teria ainda uma outra grande alegria: ver algumas das suas intuições acerca das dimensões emotivo-afectivo-volitivas, confirmadas pela ciência de ponta do fim deste século – a neurofisiologia –, e pela mão de um português: António Damásio.

A obra internacionalmente reconhecida ¹⁸ de Damásio (*Descartes' Error*) viria ao encontro das aspirações de Carrington que acima mencionámos, nomeadamente: a compreensão das emoções-afectos e volições humanas dentro da ciência ¹⁹, e mais concretamente, dentro da ciência experimental, de que Carrington era um enorme entusiasta. Por outro lado, em alguém que valorizava a ciência experimental ligada ao comportamentalismo (como se verá com detalhe no artigo desta revista dedicado à psicologia), não deixa de

ser estranha a aderência à corrente vitalista no que respeita à biologia. Esta postura de Carrington pode, contudo, ser entendida face à época de transição de modelos científicos em que ele viveu, e onde as posturas epistemológicas, sobretudo dentro da biologia, eram ainda jogadas entre um mecanicismo de causalidade linear, e de previsibilidade matemático-estatística, e um vitalismo que afirmava a irredutibilidade do ser humano face às concepções mecanicistas de raiz newtoniana.

É também nesse contexto que Carrington considera que a Escola Nova deverá ser incluída na corrente vitalista, como se pode confirmar na citação inicial desta parte do artigo. Carrington considerava os métodos da Escola Nova como sendo vitalistas basicamente porque neles a infância era considerada como um fim em si mesmo, ou seja: como não estando ao serviço do desenvolvimento de um projecto teleonómico de espécie apelidado, neste caso, de adulto *Homo Sapiens*. A sua concepção de vitalismo era pois, antes de mais, sinónima de não-darwinismo. Mas Carrington da Costa afastou-se do vitalismo naquilo que o caracteriza como corrente de conhecimento: o recurso a explicações de fenómenos físico-químicos (onde se incluem os seres vivos) alicerçadas em princípios únicos e de origem transcendente à própria composição físico-química dos fenómenos observados. Isto pode ser verificado pelos estudos empíricos que empreendeu em psicologia, e também pelo recurso às obras filosóficas que possibilitavam uma explicação dos fenómenos vivos pela actuação de componentes dos fenómenos vivos (e.g: hormonas e secreções internas).

1.2

No que respeita à psicologia, Carrington estudou-a para a aplicar ao contexto escolar e também aqui devemos notar a sua preocupação em ajudar os seus alunos recorrendo a uma ciência que, ao tempo, se baseava fortemente na experimentação empírica. Mas em que queria ele ajudar os seus alunos? Antes de mais queria que eles conseguissem ser melhores alunos e isto significa, para Carrington, saber pensar e saber estudar. A diferente capacidade de relacionar conteúdos, aparentemente já aprendidos representa-

cionalmente, leva-o a debruçar-se sobre a possibilidade de aferição do quociente de inteligência de seus alunos durante vinte anos consecutivos, como veremos posteriormente. Carrington, contudo, encontra limites aos testes de inteligência ²⁰, e declara que o que o atrai nesta área é, antes de tudo, a evolução que ela própria manifestava no seu tempo, debruçando-se cada vez mais sobre a unicidade de cada indivíduo, e apresentando-se cada vez menos como uma ciência de regras de comportamento generalizadas para todos os indivíduos ²¹. O que nos parece fundamental realçar é que mais uma vez constatamos que ele abordou as questões de ordem pedagógica apelando à ciência. Carrington entendia-se, com efeito, com a ciência, não tenhamos dúvidas...

Tinha Carrington da Costa espaço de manobra institucional para intervir cientificamente na escola? A resposta a esta pergunta é dupla: não e sim. O sistema escolar no qual Carrington exercia a sua actividade de docente de desenho não lhe permitia uma abordagem sistemática e contínua das condições psicológicas, físicas, e até sociais, nas quais os seus alunos desenvolviam, ou não, o seu raciocínio, a sua aprendizagem e a sua educação. Era um sistema escolar rígido, austero, e desconfiado das novidades que vinham das concepções pedagógicas alicerçadas na ciência, como sendo o caso dos fundadores da Escola Nova. Por outro lado, no entanto, Carrington conseguiu fazer testes aos alunos do Liceu Nacional de Braga de então, durante vinte anos consecutivos, num pequeno gabinete do último andar do edifício que outrora fora um convento. Embora toda esta actividade tenha sido executada numa pacatez deliberadamente não ostensiva, como tudo indica, ela só pode ter ocorrido com a cumplicidade institucional dos reitores do Liceu e com as entidades administrativo-escolares da região.

No que respeita à divulgação da sua investigação, a mesma lógica parece ter ocorrido: Carrington foi publicando as conclusões (algumas) que ia obtendo do seu estudo junto dos alunos, em revistas de pequena divulgação na época, e, elas próprias, um pouco marginais no contexto político-ideológico de então: *A Criação Portuguesa e a Revista Portuguesa de Filosofia*.

A primeira era o boletim do Instituto Aurélio da Costa Ferreira que se dedicava à investigação psicológica, e em especial psicométrica, das crianças. Era

uma instituição financiada pelo Estado, ouvida nas reformas escolares, mas cujo relevo na panorâmica cultural portuguesa foi sempre aquela que esse mesmo Estado estipulou, nunca chegando a sua investigação a ser difundida senão num meio cultural bastante reduzido. A segunda revista pertencia (e pertence) à primeira Faculdade de Filosofia existente no país. Ora, esta revista era a publicação oficial de uma instituição académica mas também religiosa da Igreja Católica Romana em Portugal, já que a Faculdade de Filosofia de Braga pertencia à Companhia de Jesus. A sua peculiaridade – na época de Carrington – prendia-se com o facto de ser um dos locais do nosso país em que se defendiam, não sem alguns problemas, as concepções advogadas pela reforma doutrinária e social levada a cabo por João XXIII aquando o Concílio Vaticano II.^o Era também a instituição que, em termos académicos, divulgava e reflectia uma corrente filosófica ainda estranha em Portugal: a corrente fenomenológica (dois nomes a corroborar esta nossa afirmação: Celestino Pires e o saudoso Júlio Fragata).

No que respeita à divulgação pública da sua investigação, Carrington da Costa encontrava-se limitado a três tipos de público: a população escolar do Liceu em que leccionava Desenho²², a pequena minoria de intelectuais portugueses que se interessavam publicamente pelas questões levantadas pela Escola Nova²³ e o público estrangeiro²⁴. Não encontramos nunca um interesse político das instituições governamentais pela divulgação da sua investigação. Mas o facto de ela se ter desenvolvido dentro do espaço de um Liceu Nacional (logo, estatal) dá-nos a certeza de que dela tinham conhecimento!

1.3

O convívio diário com os alunos, e a investigação acerca das suas capacidades de raciocínio²⁵ e de estudo, levaram-no a detectar situações de atrofamento físico devido ao estado de pobreza em que alguns alunos viviam, e que se manifestava numa alimentação deficiente e em alguns tipos de doenças, como o caso da tuberculose. Carrington considera que alguns dos problemas de raciocínio e de eficiência no estudo são predominantemente de origem

orgânica e daí a atenção com que ele lia os livros de medicina que comprava, e em especial as partes que se debruçavam sobre doenças que se sabia afectarem directamente a actividade mental, bem como as que referiam precauções a ter para evitar o surgimento de epidemias nas populações escolares ²⁶.

1.4

É também o seu interesse em compreender a dificuldade de estabelecimento de inferências dedutivas e abduativas por parte dos seus alunos que o faz debruçar-se – ainda que não pormenorizadamente – sobre a cibernética, nomeadamente no que se refere ao conceito de retroacção. Carrington tentou compreender porque razão existia aquilo que parecia ser uma inibição retroativa, ou seja: uma incapacidade de, face à necessidade de resolver um problema, recorrer dedutiva ou abduativamente a processos ou a conteúdos passíveis de resolução desse problema que o indivíduo anteriormente já criara ou já tivera acesso ²⁷. Sabemos também que Carrington leu pelo menos uma das obras de um dos pais da Cibernética: Norbert Wiener ²⁸. E embora ela não esteja nem comentada, nem sublinhada, podemos perguntar: quantas pessoas teriam lido em Portugal, nos anos 50, uma obra de Wiener?

1.5

Por fim, uma pequena referência à disciplina que Carrington leccionava. Não possuímos documentos preparatórios das suas aulas, e com certeza que elas teriam que sujeitar-se aos programas oficiais da época. O facto de encontrarmos, todavia, muitas obras relacionadas com geometria na sua biblioteca pessoal, faz-nos pensar no modo como ele perspectivaria a sua docência desta matéria.

Pensamos que a geometria era perspectivada por Carrington da Costa como um instrumento de desenvolvimento raciocinativo pois são as secções que

tratam destas questões que são por ele sublinhadas e anotadas. Podemos, porém, encontrar também outro tipo de referências mais específicas, como o desenvolvimento representacional de espaço que a geometria proporcionaria²⁹. Na mesma linha, a única secção da *Crítica da Razão Pura* que encontramos sublinhada por Carrington é a “Estética Transcendental”, em especial o que se refere aos conceitos *a priori* de espaço e tempo que para Kant, como sabemos, são formas *a priori* da Sensibilidade, ou seja: são elas que proporcionam o primeiro tipo de conhecimento (*fenomeno*) de qualquer tipo de contacto que um sujeito possui. São leis do sujeito, que exprimem o seu funcionamento e que coordenam todas as representações que fazemos dos objectos, referindo-se o espaço aos sentidos exteriores, e o tempo ao sentido interno (ligado à percepção de uma unidade que é o “eu transcendental”)³⁰.

2 Projecto reformador do sistema educativo português

Carrington não apresentou nunca de um modo explícito e ordenado um projecto de reforma do sistema educativo português. Contudo quem leia a sua obra não poderá deixar de deparar com uma estrutura reformadora, ainda que “envergonhada” e pouco desenvolvida.

Começamos, então, por compreender o que Carrington critica no **sistema escolar português** do seu tempo. Antes de mais ele posiciona-se sempre de modo a nunca atingir a classe docente nas suas críticas. Com efeito, Carrington considera que não se pode pedir mais aos professores do ensino secundário, dadas as condições em que trabalham. Assim, refere-se à dimensão (“quilométrica”)³¹ das matérias a leccionar, o que impossibilitaria, por si só, o ajustamento das matérias às aptidões de cada aluno, mas também ao seu nível cultural³². As turmas eram também, no seu entender, demasiado grandes, o que acarretava um trabalho ininterrupto de correcção de provas e

exercícios. Mas talvez a sua maior crítica seja a dirigida à falta de ligação entre as disciplinas que os programas acarretam consigo, e que a própria estrutura escolar favorece. Critica também a não interligação dos conteúdos programáticos dentro de cada disciplina³³. Não é pois de estranhar que Carrington chegue a afirmar que “durante dezassete anos de escola, aprende-se tudo menos a estudar”³⁴. Esta situação resultaria de um sistema escolar em que o estudo se encontrava associado à memorização de conhecimentos a adquirir, quando, afinal, no seu entender, o que devemos desenvolver no estudo é o processo de aprendizagem de cada um de nós³⁵.

No que se refere às suas propostas reformadoras, ele sugere uma outra racionalidade escolar, assente, em grande parte, na figura do psicólogo escolar que é perspectivado por Carrington como exercendo funções mais de orientador educacional do que de orientador profissional. Assim, enquanto que a orientação profissional na escola pode ser importante no que respeita, para este pensador, à escolha de disciplinas por parte do aluno, em conjugação com uma análise das profissões com que ele se poderá deparar no futuro, o papel do orientador educacional seria diferente³⁶.

A orientação educacional visaria uma análise das matérias do currículo, já não direccionada para a utilização prática de desenvolvimento intelectual, “mas antes para o 'desenvolvimento' que é, digamos assim, desinteressado. São, pois, repetimos, dois campos com finalidades também diferentes”³⁷. Esta citação pode lembrar ao leitor as concepções contemporâneas de educação permanente, ainda que Carrington não tivesse definido o conceito “desenvolvimento”. Mas pensamos que, de facto o seu conceito de educação se aproximava da semântica actual do conceito de *life long learning*, já que ele afirma que a orientação educacional se encontra relacionada directamente com o reconhecimento por parte de cada aluno das suas aptidões. Por aptidões Carrington não entende apenas as capacidades intelectuais, visto que alguns dos exemplos por si utilizados referem-se à aptidão de um agricultor e de doentes mentais³⁸. “Ao lado das aptidões intelectuais, existem qualidades de carácter, como espírito de iniciativa, tenacidade, decisão, fácil adaptabilidade e outras, que não valem menos que os dons intelectivos [...]”³⁹.

Carrington considerava que quem melhor poderia exercer o papel de orientador

educacional dentro das escolas seriam os psicólogos escolares dado ser a psicologia a disciplina científica da época que melhor instrumentos possuía para “descobrir, tanto entre as actividades escolares como entre as circum-escolares, aquelas que mais cabalmente podem satisfazer e utilizar a capacidade mental e estética dos alunos”⁴⁰. A investigação experimental dos psicólogos escolares, enquanto psicólogos seria também, do seu ponto de vista, altamente favorecida quando exercida na escola, já que os indivíduos-objects de análise não estariam circunscritos a testes respondidos em contexto laboratorial⁴¹.

Para que alguns psicólogos pudessem exercer cabalmente uma tarefa educacional no contexto escolar seria necessário, contudo, que eles tivessem preparação pedagógica. Essa preparação seria adquirida na sua formação académica, não como uma especialidade da psicologia, mas sim antes como fazendo parte integrante do *curriculum* do psicólogo escolar que deveria, aliás, ser formado profissionalmente pelas mesmas instituições que os seus colegas docentes. O psicólogo escolar só poderia, por outro lado, exercer a sua actividade como orientador educacional depois de ter exercido a docência durante, pelo menos, três anos lectivos seguidos, com a classificação de bom⁴².

Carrington considera, porém, que os psicólogos escolares deveriam ser não só dotados de prática de leccionação e de formação académica adequada, mas acima de tudo pessoas com uma sensibilidade especial pelo sofrimento humano em geral, e pelos problemas dos adolescentes em particular. Deveriam possuir redução de horário de actividade docente, e a sua actividade docente permitir-lhes-ia uma melhor inserção dentro da comunidade escolar, em especial junto dos outros professores⁴³.

Além das mencionadas, as funções do psicólogo escolar diriam também respeito à sua colaboração na organização das turmas: “[elas] devem ser formadas e, bem assim, indicados os seus chefes, pelo psicólogo escolar, depois de conhecidas as inter-relações afectivas existentes entre os alunos, através dos testes sociométricos. Além disso, estes testes podem ainda ajudar a descobrir os anormais sociais, como os isolados, ou seja, os menos escolhidos pelos condiscípulos e os excluídos, isto é, os rejeitados por grande

número de colegas, para junto deles os psicólogos escolares, auxiliados pelos professores, pelos condiscípulos, e, sobretudo pelos líderes estabelecerem a possibilidade de grandes contactos que tornem realizável uma espécie de terapêutica de grupo elementar”⁴⁴. Os resultados das observações dos psicólogos escolares seriam integrados numa ficha de registo do aluno ao qual se acrescentariam dados fornecidos pelo **médico escolar** e pelos professores. A ficha só poderia ser consultada por estas pessoas, e seria uma ficha cumulativa de todo o percurso académico de cada aluno. O médico escolar deveria ser chamado, segundo o nosso autor, a contribuir para a eficácia do trabalho escolar do aluno. Carrington não deixou nada escrito em pormenor sobre esta personagem; apenas refere que lhe competiria cuidar da parte somática dos alunos, e que teriam uma preparação profissional, bem como uma actuação metodológica diferente da dos psicólogos escolares.

A formação académica dos psicólogos escolares deverá ser compreendida pelas ideias de Carrington face à **formação de professores** em geral. Com efeito, ele considerava que se deveria criar um Instituto Superior de Pedagogia, ou de Psico-Pedagogia (instituição de cariz universitário). Nesse Instituto proceder-se-ia à formação dos psicólogos escolares e também dos (outros) professores. Num liceu anexo a este Instituto fariam os professores os seus estágios, antes de iniciarem a sua carreira na função pública. “Competiria, ainda, àquele organismo preparar psico-pedagogicamente os futuros professores e o estágio destes professores far-se-ia num liceu, a ele anexo”⁴⁵.

Ao longo dos seus escritos, este pensador deixou-nos ainda algumas indicações acerca de algumas questões que poderiam ser consideradas especialmente na formação dos professores. Estes deveriam conseguir distinguir claramente entre o que é essencial e o que é acessório na comunicação de um conteúdo programático aos seus alunos, e quando se torna necessário incidir no essencial, ou apresentar o acessório⁴⁶. Referiu também a importância de uma personalidade bondosa para se ser bom professor, já que Carrington intuira que a compreensão raciocinativa era precedida por uma comunicação emocional e não verbal (o que Gregory Bateson apelidou de “comunicação analógica”) entre alunos e professor, bem como entre os alunos .

Aquela instituição teria ainda importantes funções na actualização e modificação dos **programas escolares** ⁴⁷, que no entender do nosso autor pecavam por muita abstracção, excesso de teoria e por não serem suficientemente maleáveis para poderem ser adaptados aos alunos de níveis mentais mais baixos e sobretudo aos alunos menos cultos. “[...] Os programas, as mais das vezes, em vez de favorecerem o desenvolvimento dos estudantes de harmonia com uma dada actividade mental, contrariam-no, em virtude de serem constituídos por matéria fora das suas possibilidades mentais e cuja extensão desmedida excede o seu poder de apreensão e de retenção” ⁴⁸.

2.1

Pedagogia e Escola Nova

1. Carrington da Costa integra o núcleo de investigadores e pedagogos que, em Portugal, tentaram implantar e pôr a funcionar o movimento de inovação educacional conhecido como Escola Nova.

O movimento da Escola Nova, que surge nos finais do século XIX e experimenta um impulso e adesão fundamentais na viragem de século, apresenta-se como um movimento de reacção contra a escola tradicional que se caracteriza essencialmente por ser magistocêntrica, intelectualista e livresca. O movimento de renovação pedagógica, que pretende, em primeiro lugar, libertar a criança da imposição do professor/educador, propõe uma pedagogia viva, activa e participativa.

Entendido como conjunto de doutrinas e princípios tendentes a rever, por um lado os fins da educação, e por outro, os meios de aplicação da ciência aos processos educativos, o movimento da Escola Nova propõe algumas ideias base fundamentais tais como; a liberdade, a não-directividade e o interesse como móbil de todo o processo de educação/aprendizagem.

As finalidades educativas deixam de estar dirigidas para um mero processo de instrução baseado na transmissão de conhecimento e memorização; alargando os seus horizontes, essas finalidades passam agora a ser educar

a personalidade e abrir acessos ao mundo real. Assim as novas concepções pedagógicas fazem deslocar o centro da atenção do mestre para o aluno, do ensino para a aprendizagem e do dever para o interesse individual. Transformam a dinâmica dos processos de ensino/aprendizagem ao proporem processos de ensino/aprendizagem funcionais ou activos, facilitando-se assim a oportunidade para a iniciativa e auto-expressão do aluno.

O movimento da Escola Nova propõe um processo de aprendizagem realizado a partir da vontade e dos interesses espontâneos da criança em vez de um processo realizado a partir das instruções do professor, com uma atitude, meramente, passiva por parte do aluno. Dizia Dewey que “o papel do educador na empresa da educação é proporcionar o ambiente que provoque reacções ou 'respostas' e dirija o curso do educando. Em última análise, tudo o que o educador pode fazer é modificar os estímulos ou as situações”⁴⁹. Promove-se o trabalho em comunidade que incentiva a cooperação e a solidariedade em vez do trabalho individual que conduz à competição. Pretendem contribuir para uma escola da acção, em vez da escola auditiva e memorizada. Como nos diz Dewey “exige-se que se modifiquem os métodos de instrução e administração de modo a permitir e assegurar o contacto directo e contínuo com as coisas”⁵⁰. Defendem a reunião de condições que permitam desenvolver-se, em cada indivíduo, a autoridade interna, o interesse, e a vontade de aprender, num processo em que a educação deve ser uma auto-educação.

A liberdade é, como podemos constatar, um princípio essencial a estas novas concepções pedagógicas. A criança é considerada um ser activo que tende a realizar-se; que importa desenvolver e não algo que se deva moldar em função do educador. A educação não deve partir de fora mas nascer de dentro. É necessário interpretar os interesses da criança e alicerçar e desenvolver o processo educativo em função dessas tendências. Só se aprende realmente aquilo que (nos) interessa. Como diz Montessori “aqui está a chave de toda a pedagogia: saber reconhecer os momentos preciosos de concentração, a fim de utilizá-los no ensino da leitura, da escrita, do fazer de conta, e mais tarde, da gramática, aritmética, línguas estrangeiras etc. [...] A educação então só requer uma coisa: a utilização dos poderes da criança na sua própria instrução”⁵¹.

Assim se considera que o grande contributo da pedagoga e educadora italiana para as novas ideias educacionais foi afirmar que a criança deseja, ela mesma, aprender e educar-se, e que o papel do adulto consiste sobretudo em dar-lhe ajuda; fazendo surgir assim, pela primeira vez, uma pedagogia não-directiva. Como nos diz Montessori "a criança, como todo o ser humano, possui personalidade própria. Ela traz consigo toda a beleza e dignidade do espírito criador, que jamais poderão ser reprimidas. [...] Devemos, no entanto, ter uma ideia em mente: dar liberdade à criança não é abandoná-la a si própria ou negligenciá-la. Nossa ajuda não deve tornar-se uma passiva indiferença às suas dificuldades. Devemos acompanhar esse crescimento com uma vigilância prudente e afectuosa" ⁵².

A vontade, o interesse do aluno, constitui o móbil de todo o processo educativo. Enquanto educadores, como nos diz Freinet "contentar-nos-emos em lhes oferecer um meio, um material e uma técnica susceptíveis de ajudar à sua formação, e em abrir-lhes os caminhos pelos quais se lançarão, de acordo com as suas aptidões, gostos e necessidades" ⁵³.

2. No que se refere a Portugal, parece não poder falar-se de uma renovação pedagógica, uma vez que não encontramos uma instituição educativa que haja satisfeito os princípios base que definem o modelo de uma Educação Nova.

Álvaro Viana de Lemos, referindo-se ao Movimento da Escola Nova em Portugal, considera que este movimento de renovação educacional se concretizou em vários tipos de manifestação: o trabalho realizado nas escolas normais; os esforços associativos por parte dos professores, e de outros sectores da opinião pública ou especialistas, directa ou indirectamente ligados à educação; a acção de determinados pedagogos; as iniciativas levadas a cabo por algumas instituições escolares e pioneiras.

Segundo Nóvoa, "contrariamente ao que se passou na maioria dos países europeus, a Educação Nova portuguesa: teve expressão sobretudo nas escolas da rede oficial de ensino, e não em instituições ou colégios privados; adquiriu uma dimensão significativa nas instituições de formação de professores, e não apenas em círculos pedagógicos restritos; articulou-se de forma

relativamente harmoniosa com o importante movimento associativo dos professores”⁵⁴.

O movimento de renovação pedagógica, em Portugal, tropeçou sobretudo num obstáculo: enquanto toda a dinâmica das escolas novas é a cidade, a população portuguesa continuava essencialmente rural, pois o movimento de urbanização ainda mal se fizera sentir. Este desfasamento, aliado ao facto de o movimento de inovação educacional se encontrar dependente do sistema público de instrução, constituiu, em grande parte, a razão da fragilidade do Movimento da Escola Nova em Portugal.

Entre as diversas personalidades que, em Portugal, intentaram assumir uma intervenção pedagógica em consonância com as directrizes da Escola Nova, contam-se Adolfo Lima que centra a sua intervenção no plano sociológico; Faria de Vasconcelos, (cujas obras foram lidas sublinhadas e anotadas por Carrington da Costa) que se preocupa com questões do âmbito psicológico; António Sérgio, que problematiza a educação, centrando as suas preocupações ao nível filosófico e Álvaro Viana de Lemos que estabelece conexões ao nível pedagógico, muito especificamente na “área artística”. Com o advento do Estado Novo estes pedagogos foram silenciados e a sua intervenção fica inteiramente comprometida. Adolfo Lima foi preso e Faria de Vasconcelos pressionado, António Sérgio exilou-se e Álvaro Viana de Lemos foi preso em 1934⁵⁵.

3. Apesar da renovação da mentalidade pedagógica, no que concerne à Escola Nova se ter verificado, em Portugal, nas circunstâncias muito particulares e especiais que enunciámos, pensamos poder dizer que Carrington da Costa nos aparece como o modelo de professor educador e mestre idealizado por aquele movimento de inovação educacional. No ensaio “A Escola Nova e o pensamento pedagógico de Ortega y Gasset”, ele contrapõe a pedagogia tradicional, em que pontificava Herbart, à nova pedagogia centrada no educando, mostrando-se adepto da ruptura e da mudança.

O entusiasmo com que adere à nova ideologia educativa constata-se, quer pelo conhecimento e pela leitura atenta, sublinhada e anotada de muitas das obras de pedagogos e investigadores que integram o movimento da Escola

Nova, quer principalmente pela aplicação dessas concepções no exercício da sua prática docente.

Como tivemos já ocasião de mencionar, Carrington dedicou a sua vida, com idêntico entusiasmo, a duas tarefas: a investigação e a vida escolar. A sua preocupação constante em inovar e melhorar os processos de ensino/aprendizagem e os processos educativos em geral, levam-no a tomar os seus alunos objecto da sua investigação. Durante vinte anos realizou um estudo psicológico aplicando o "Teste colectivo de desenvolvimento mental de Otis". É também com este objectivo – ajudar os seus alunos, investigando a sua aptidão para o desenho e o modo como se desenvolvem as funções que lhe dão origem – que estuda meticulosamente e depois aplica os testes de representação mental de Decroly ⁵⁶.

Num sistema escolar rígido e direccionado por uma orientação magistocêntrica, Carrington, aderindo a uma das ideias base da nova pedagogia activa (Montessori, Dewey, Freinet) – o interesse da criança como móbil de todo o processo educativo –, põe em prática uma docência centrada no educando. "Afora os estímulos de origem externa, as crianças orientam a sua actividade em harmonia com as suas necessidades psico-físicas, isto é, toda a sua actividade é dinamizada e potencializada por tudo aquilo que favorece o seu desenvolvimento mental e que tem o nome de interesse" ⁵⁷. "Podemos, pois, dizer que a motivação é condição essencial de uma boa aprendizagem" ⁵⁸.

Numa mundividência educacional onde a criança é entendida como um adulto em miniatura, cujas capacidades e interesses nada têm de particular, Carrington considera a infância e a adolescência como fases concretas e específicas da vida do homem, tendo sempre em conta, no exercício da sua actividade docente, as particularidades destas fases etárias. Ele diz: "Dos trabalhos de Piaget infere-se quão diferentes são a estrutura, a mentalidade e a moral das crianças, quando confrontadas com as dos adultos. Desta forma, a educação deixa de preparar para a vida, para ser uma vida; as crianças deixam de ser adultos em miniatura, – homúnculos –, e a infância, como período do desabrochar físico, intelectual e moral, começa a ter um valor próprio e uma razão de existência" ⁵⁹.

Insurgindo-se contra um sistema escolar baseado na memorização – “noutros tempos esse termo [estudar] queria dizer decorar o que se encontrava nos livros, ou o que leccionava o professor”⁶⁰ – Carrington esforça-se para que nas suas aulas os alunos participem, colaborem, critiquem relacionem os factos, as matérias e as disciplinas. Deve procurar-se “estabelecer conexões associativas não só entre os conhecimentos próprios dos vários ramos do saber humano, como até os de cada ramo entre si, para deste modo, se poderem organizar os conhecimentos. [...] É que não basta saber aprender: torna-se também necessário aprender a evocar o já sabido”⁶¹.

Ao sistema escolar vigente abstracto e individualista, Carrington contrapõe o exercício de uma prática pedagógica que tenta combater a imobilidade e passividade dos alunos, dando-lhes liberdade de movimentos e de expressão, e cuja finalidade é relacionar a escola à vida. Seguindo o intuito de Dewey da escola como “uma sociedade em miniatura”. Carrington considera que a escola deve estar o mais possível relacionada com a vida, constituindo-se assim numa preparação efectiva dos cidadãos. Se entendermos que as crianças são verdadeiramente activas e que o fundamental é possibilitar-lhes condições de se desenvolverem, e não moldá-las em função dos pais e educadores então “cria-se, como deseja Dewey, o ambiente natural das crianças, onde elas aprendem vivendo e, desta forma, haverá “uma comunidade em miniatura”, uma “sociedade embrionária”. Um tal ambiente determina, naturalmente, o exercício da liberdade”⁶².

Carrington considera que a liberdade é um instinto natural e que é dever do processo educativo criar condições favoráveis ao seu desenvolvimento. Por liberdade não entende a satisfação de todos os impulsos e vontades mas antes a capacidade de auto-disciplina que conduz a um agir responsável. Do testemunho de alguns dos seus ex-alunos, que destacam o aspecto participativo e dialogante das suas aulas, podemos inferir que o exercício da liberdade era um componente fundamental da sua acção pedagógica. Manifesta-se contra a pedagogia do medo “que por se basear em ameaças e punições, determina estados emotivos, que, por seu turno, vão diminuir a possibilidade de aprendizagem”⁶³.

Ao aluno deve ser dada liberdade de participar, intervir, criticar. O professor deve orientar e ajudar, estabelecendo-se uma relação de amizade e entre-

ajuda. “Isto não é mais, afinal, do que o princípio básico de toda a função docente: – conhecer os estudantes para bem os compreender”⁶⁴.

Um pouco na linha de O. S. Neill⁶⁵, considera que “é pela participação consciente e responsável das crianças no funcionamento e direcção da escola que se procura pôr as crianças em condições da melhor manifestação de liberdade. Deste modo dá-se-lhes possibilidades de serem livres, senhoras dos seus actos, enfim, de formarem a sua personalidade”⁶⁶.

Os escritos e a acção pedagógica de Carrington evidenciam a sua aderência às novas concepções educacionais centradas no educando, operacionalizadas no sentido de possibilitar as condições necessárias ao desenvolvimento integral do aluno; respeitando o seu ritmo, os seus interesses e a sua condição de ser activo, criativo, reflexivo, participativo e crítico.

Pensamos que a razão do seu entusiasmo e dedicação à vida escolar e à juventude se fundamentam na sua profunda crença de que “se a infância não fenece, antes perdura, para viver dentro de nós, importa que ela não sofra deformações mas se conserve íntegra. O poeta, o artista e o próprio sábio são aqueles que conseguem, a-par-de certas qualidades e disposições, conservar intacta, vibrante buliçosa, a rir e a cantar, a alma infantil”⁶⁷.

Carrington da Costa tem o mérito de ser um exemplo vivo de mestre preconizado pela ideologia educacional do princípio do século. A sua actuação não se limitou a uma contribuição teórica para o desenvolvimento e implantação da renovação pedagógica, mas é um exemplo prático e efectivo de uma docência inovadora e activa cujo objectivo é conduzir a aprender a aprender, a reflectir, a criticar, a edificar.

Notas

¹ Extracto vigorosamente sublinhado por Carrington da Costa na obra de Martin KEILHCKER, *Le maître idéal -après la conception des élèves*, Desclée du Brouwer, Paris, 1934, p. 11; volume 1404A da Biblioteca Carrington (BC) da Biblioteca Pública de Braga.

² Carrington da Costa, "Acerca do estudo eficiente", in *A Criança Portuguesa*, Ano XI, 1954-55, p. 156.

³ A bibliografia escrita pelo próprio Carrington em torno da biologia, e sobre a qual os próximos parágrafos se deterão especialmente, é a seguinte: "A escola nova e o pensamento pedagógico de Ortega y Gasset", in *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, n.º 4, II.ª série, Out. 1943, Lisboa, 1943; "Da orientação profissional e da orientação educacional", in *A Criança Portuguesa*, Ano 9, 1949-50, p. 98; "Contribuição para o conhecimento do nível mental da criança portuguesa", in *A Criança Portuguesa*, ano 14, 1954-55, p. 258; "Bosquejo histórico e valor da orientação profissional e educacional como factores de ajustamento do indivíduo ao meio social", in *Revista Portuguesa de Filosofia*, vol. 16, 1960, p. 314.

⁴ Carrington da Costa, "A escola nova e o pensamento pedagógico de Ortega y Gasset", in *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, n.º 4, II.ª série, Out. 1943, Lisboa, 1943, p. 13.

⁵ "[Na corrente neo-darwinista] o meio a que os seres vivos têm fatalmente de se adaptar, é único e idêntico para todos eles. Fácil é mostrar a pouca consistência de tal asserção. Cada organismo reage, frente ao meio, em conformidade com a sua estrutura e, portanto, de diferente maneira. Cria-se assim um mundo biológico, que é o que vitalmente existe para cada organismo". – *idem*, p. 16.

⁶ Cfr. *idem*, p. 13.

⁷ Compare-se, por exemplo, o texto de que temos vindo a falar com o pequeno texto "Vivência: uma ideia e uma palavra", in *Liceus de Portugal*, Lisboa, 41, Fev. 1945, p. 327-334. Sep. A importância dada por Carrington a este vocábulo, bem como à sua invenção por Gasset em 1913 [o que é errado] não é fortuita. Carrington procurava conceitos que o ajudassem a alicerçar e a comunicar as suas crenças. Para conferir a importância destes autores para Carrington, veja-se: BC 670A (para H. Bergson) e BC 824A e BC 1412A (para Ortega y Gasset).

⁸ "Não é, pois, de aceitar, dentro dos conhecimentos actuais, a hereditariedade da associação reflexa inata e, conseqüentemente, a transmissibilidade das aquisições psíquicas obtidas pelo treino, adestramento e aprendizagem, ou sejam, hábitos. Assim, a organização profissional, que procura assentar a especialização hereditária na tese defendida por Schmöller, não tem fundamento, por não ser transmissível o conjunto de hábitos que formam a habilidade técnica". Carrington da Costa, "Bosquejo histórico da orientação profissional e educacional como factores de ajustamento do indivíduo ao meio social", in *Revista Portuguesa de Filosofia*, vol. 16, 1960, p. 314.

⁹ Quem consulte com atenção as obras do espólio deste bracarense, encontrará inúmeros livros em que apenas foram lidas as partes referentes a questões relacionadas com o sofrimento humano, e em especial com o sofrimento das crianças. Temos os exemplos de

capítulos sobre apoio a ministrar a mães solteiras e seus filhos, sobre jurisprudência infantil, sobre doenças facilmente difundidas nas escolas, como a tuberculose, etc.. Cfr., entre outras, as obras BC 315A e 1344A.

¹⁰ Nomeadamente: M. Merleau Ponty, *Éloge de la philosophie*, Gallimard, Paris, 1953 (B.C. 1415A).

¹¹ Veja-se a esse propósito o artigo que passamos a enunciar, e que aborda o desenvolvimento da genética em Inglaterra a partir do seu precursor nesse país, William Bateson: Michel Veuille, "William Bateson et la dissidence de la génétique", in *Gregory Bateson - Premier état d'un héritage*, Colóquio de Cerisy, Seuil, Paris, pp. 83-103.

¹² Ainda que Carrington não se refira nos seus artigos à genética, obras acerca do pai da genética contemporânea, Gregor Mendel, fazem parte da sua biblioteca pessoal: cfr. BC 1426A.

¹³ Carrington da Costa, "A escola nova e o pensamento pedagógico de Ortega y Gasset", in *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, n.º 4, II.ª série, Out. 1943, Lisboa, 1943, p. 20.

¹⁴ *Idem*, p.24. Cfr BC. 499A, BC 715A e BC 716V (obras completas de Freud).

¹⁵ *Idem*, p. 17.

¹⁶ "Assim, cada espécie selecciona segundo a sua estrutura, o seu mundo, e povoa-o das coisas que, desarticuladas do mundo infinito, se integram e formam um todo, não se podendo compreender aquele sem se ter estudado este. Desta maneira, o meio único dos darwinistas tem de dar lugar a vários meios, diferentes de espécie para espécie, que resultam, como vimos, de os organismos, conforme a sua estrutura, [hoje diríamos: a sua organização...] só entrarem em relação com uma parte limitada e diminuta do meio que os circunda. Criam, assim, aquilo a que Uexkull chamou 'mundo circundante' e ao qual estão nem mais nem menos adaptados, mas sim, perfeitamente adaptados, por, em boa verdade, se poder dizer que cada espécie escolhe a natureza a ela adaptada". *Idem*, p. 17.

¹⁷ Cfr., por exemplo, AAVV (ed. J. P. Dupuy), *L'auto-organisation – de la physique à la politique*, Colloque de Cerisy, Seuil, Paris, 1983.

¹⁸ Cfr. Daniel Dennett, "Our vegetative soul", in *Times Literary Supplement*, n.º 4821, 25 Agosto 1995, pp. 3-4.

¹⁹ "Ortega compreendeu as emoções e sentimentos infantis como hormonas das funções psíquicas: correntes induzidas dos sentimentos que nutrem o impulso vital, que mantêm vivo o desejo de viver e aumentam a tensão dos mais profundos anseios biológicos". Carrington da Costa, "A escola nova e o pensamento pedagógico de Ortega y Gasset", in *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, n.º 4, II.ª série, Out. 1943, Lisboa, 1943, p. 23.

²⁰ "Bosquejo histórico da orientação profissional e educacional como factores de ajustamento do indivíduo ao meio social", in *Revista Portuguesa de Filosofia*, vol. 16, 1960, p. 318.

²¹ *Idem*, p. 320.

²² Para verificar a investigação que precedia a leccionação das suas aulas de Desenho, confira-se BC 1328A.

²³ Referimo-nos concretamente aos intelectuais que integravam o corpo redactorial, e o

pequeno público leitor, da revista *A Criança Portuguesa*. Cfr. "O desenho e o teste de representação mental do Dr. Decroly nas escolas portuguesas", in *A Criança Portuguesa*, Ano III (1943-4), n.º 3-4, pp. 119-176.

²⁴ "L'inhibition rétroactive dans l'apprentissage et dans la vie", Comunicação apresentada no XIV.º Congresso Internacional em Copenhaga, Agosto 1951.

²⁵ Cfr. quanto ao estudo: BC 22A; quanto ao raciocínio: BC 1474A; 1475A.

²⁶ Cfr. BC 1547A; BC 1321A; BC 1455A.

²⁷ "[...] L'inhibition rétroactive, c'est-à dire, la cause qui détermine qu'un nouvel apprentissage va gêner, en certains cas, l'apprentissage antérieur [...]". Carrington da Costa, "L'inhibition rétroactive dans l'apprentissage et dans la vie", Comunicação apresentada no XIV.º Congresso Internacional de Psicologia Aplicada, Copenhaga, Agosto 1951.

²⁸ Cfr. BC 1407A: N. WIENER, *Cybernétique et société*, Deux Rives, Paris, 1952.

²⁹ Cfr. BC 747A.

³⁰ Cfr. BC 243A.

³¹ "A escola nova e o pensamento pedagógico de Ortega y Gasset", in *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, n.º 4, II.ª série, Out. 1943, Lisboa, 1943, p. 104.

³² *Ibidem*.

³³ "Acerca do estudo eficiente", in *Rev. A Criança Portuguesa*, Ano IX, 1951-2, p. 168.

³⁴ Cfr. *Idem*, pp. 142-3.

³⁵ Cfr. *Idem*, pp. 142-3.

³⁶ Carrington da Costa, "Da necessidade da existência de psicólogos escolares no ensino secundário", in *Revista Portuguesa de Filosofia*, vol. XIII, 1957, p. 323.

³⁷ Carrington da Costa, "Bosquejo histórico da orientação profissional e educacional como factores de ajustamento do indivíduo ao meio social", in *Revista Portuguesa de Filosofia*, vol. 16, 1960, pp. 335.

³⁸ Cfr. "Acerca do estudo eficiente", in *Rev. A Criança Portuguesa*, Ano IX, 1951-2, p. 171.

³⁹ Carrington da Costa, "Da necessidade da existência de psicólogos escolares no ensino secundário", in *Revista Portuguesa de Filosofia*, vol. XIII, 1957, p. 403.

⁴⁰ *Idem*, p. 399.

⁴¹ *Idem*, pp. 392-3.

⁴² *Idem*, p. 395.

⁴³ Estas últimas ideias podem encontrar-se em *Idem*, pp. 395 e 397.

⁴⁴ Carrington da Costa, *Idem*, p. 402.

⁴⁵ *Idem*, p. 407. De notar que este Instituto deveria também, para Carrington, ser a sede organizadora dos instrumentos psicológicos que mais conviriam ao país. De seguida caberia aos psicólogos escolares realizar, adaptar e aferir a pertinência desses mesmos instrumentos. A avaliação diria respeito a todo o país, e não só à capital e grandes centros do país, como era (?) de costume, no seu entender.

⁴⁶ "Acerca do estudo eficiente", in *Rev. A Criança Portuguesa*, Ano IX, 1951-2, p. 150.

⁴⁷ Cfr. *Ibidem*.

⁴⁸ Carrington da Costa, "Da necessidade da existência de psicólogos escolares no ensino secundário", in *Revista Portuguesa de Filosofia*, vol. XIII, 1957, p. 407.

⁴⁹ John Dewey, *Democracia e Educação*, Companhia Editora Nacional, S. Paulo, 1995 p. 199.

⁵⁰ *Idem*, p. 41.

⁵¹ Em *The School and Society*, Dewey chama a escola "a miniature community" e "embryonic society". A escola é entendida como uma iniciação na vida da comunidade. Dewey está convencido de que partilhar objectivos comuns e estar ao serviço dos outros permite enriquecimento e satisfação pessoal; e que a única forma de convencer as pessoas de que assim é, é dar-lhes a oportunidade de experimentarem por si mesmas. Essa oportunidade deve ser dada na escola. Na escola deve ser dada ao aluno a oportunidade de pensar por si e em cooperação com os outros, usar a sua imaginação e poder de iniciativa na resolução de problemas e assumir a responsabilidade das suas acções. Segundo Dewey a pessoa que durante os seus tempos da escola vive a vida real de uma sociedade democrática, mais tarde tomará o seu lugar nela como um cidadão participativo e responsável. Por isso a escola deve ser uma comunidade em miniatura onde a criança aprende a viver numa sociedade democrática.

O interesse de Carrington por J.Dewey pode ser aferido pela leitura atenta e sublinhada de algumas obras, confira-se por ex. BC 266A e BC 425.

⁵² *Idem*, p. 35.

⁵³ C. Freinet, *Para uma escola do povo*, ed. Presença, s/d., p. 26.

⁵⁴ Nóvoa, citado in Justino Magalhães, "Sobre o Itinerário Pedagógico e Científico de Carrington da Costa", *Forum*, n.º 17, Jan. 1995, Universidade do Minho.

⁵⁵ No que respeita à importância da Escola Nova no pensamento pedagógico português, conferir em Justino Magalhães, "Sobre o Itinerário Pedagógico e Científico de Carrington da Costa", *Forum*, n.º 17, Jan. 1995, Universidade do Minho.

⁵⁶ Testemunho destas afirmações são não só os testes realizados que se encontram em sua biblioteca mas também um artigo intitulado "O desenho e o teste de representação mental do Dr. Decroly, aplicado nas escolas portuguesas" onde Carrington expõe e analisa os trabalhos de Decroly e os resultados e conclusões dos diversos testes.

⁵⁷ Carrington da Costa, "A Escola Nova e o pensamento pedagógico de Ortega Y Gasset", in *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, n.º4, 2.ª série, Out. 1943, Lisboa, 1943.

⁵⁸ Carrington da Costa, "Acerca do Estudo Eficiente", in *Rev. A Criança Portuguesa*, 1951-52, p. 170.

⁵⁹ Carrington da Costa, "A Escola Nova e o pensamento pedagógico de Ortega y Gasset", p. 10.

⁶⁰ Carrington da Costa, "Acerca do Estudo Eficiente", p. 141.

⁶¹ *Idem*, pp. 167-156.

⁶² Carrington da Costa, "A Escola Nova e o pensamento pedagógico de Ortega y Gasset", p. 4.

⁶³ Carrington da Costa, "Acerca do Estudo Eficiente", p. 157.

⁶⁴ *Idem*, p. 155.

⁶⁵ Neill aposta na bondade e na liberdade da criança. O seu objectivo fundamental é educar as crianças para que sejam felizes, saudáveis, livres, sem medos nem ódios. Neill acredita que a liberdade funciona, sem se impôr nada, as crianças interessam-se e querem aprender. Aprender não é um assunto de imposição mas sim de escolha pessoal. A escola deve dar liberdade à criança renunciando à disciplina e direcção mas responsabilizando-a pela sua colaboração na vida comunitária escolar. As crianças ao participarem e ao serem responsabilizadas por toda a vida escolar exercem a sua liberdade, aprendendo a respeitar a liberdade umas das outras e aprendendo simultaneamente as consequências da sua acção livre.

⁶⁶ Carrington da Costa, "A Escola Nova e o pensamento pedagógico de Ortega y Gasset", p. 7.

⁶⁷ *Idem*, p. 15.