

Rui Carrington e os Primórdios da Psicologia em Portugal

José Manuel Cruz

Inesperadamente houve que escrever sobre Rui Carrington! Não sendo um psicólogo académico, não estando muito afeito a estas coisas da escrita e das comunicações, o nosso primeiro desejo foi declinar a instância, recurso tanto mais argumentável quanto a lufa-lufa dos afazeres diários deixava pouco espaço para incursões em áreas paralelas.

Um certo sentido de dever para com o homenageado, no entanto, levou-nos a iniciar uma e outra vez uma escrita que não vencia a primeira página... Confessar, talvez, a incapacidade? Mas, como não trair os inúmeros benefícios colhidos com o folhear de obras que, de outro modo, não nos teriam chegado às mãos? Como não trair, enfim, a exultação da descoberta de obras marcantes da Psicologia, que nos preencheram tardes e tardes de catalogação?

Escrever sobre Rui Carrington, sobre a sua faceta psicológica, definitivamente era uma obrigação. Notas de leitura espalhadas sobre a mesa diante dos

olhos; uma ideia conquistada ao longo dos anos sobre o personagem; a imponência de um legado bibliográfico marcando o espaço; pastas e mais pastas de um trabalho que aumenta a nossa pequenez, – aqui vamos nós! Assim a inspiração não nos traia!



De Rui Carrington conhecemos uma vintena de publicações que se podem reivindicar de psicológicas ¹. São artigos e ensaios de média dimensão, que vieram à luz entre 1941 e 1964, este último o ano do falecimento do insigne professor. Em algumas destas obras materializa o autor o resultado das suas pesquisas experimentais, noutras disserta em exercícios de erudição sobre temas a que era chamado ou sentia ser necessário emitir opinião.

Entre portas, publicou Rui Carrington nas revistas *A Criança Portuguesa*, na *Revista Portuguesa de Filosofia*, no *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, na *Scientia Iuridica*. No estrangeiro, conheceu publicações na *Revista de Psicologia General y Aplicada* e em *Las Ciencias*, ambas de Madrid; na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*; na revista francesa *Enfance*. Figura, também, na colectânea editada pela PUF sob a designação *La Psychotechnique dans le Monde Moderne*, que é uma recolha das comunicações apresentadas no 9.º Congresso Internacional de Psicotécnica, tido em Berna, em 1949, e no qual Rui Carrington fora palestrante. Similarmente, figura nas actas do XIII Congresso da Associação Internacional de Psicologia Aplicada, que teve lugar em Roma, em 1958.

No seu conjunto, são obras que versam a temática dos testes de inteligência, a da sua serventia como instrumento de predição e optimização do processo escolar, a da orientação profissional. Destacamos, por exemplo: *Possibilidades de Predição do Aproveitamento Escolar dos Alunos do Primeiro Ano dos Liceus*; *Contribuição para o Conhecimento do Nível Mental da Criança Portuguesa*; *Testes Mentais, sua História e Valor*; *O Desenho e o Teste de Representação Mental do Dr. Decroly Aplicado nas Escolas Portuguesas*; *Da Limitação do Tempo nos Testes de Capacidade*; *Quociente de Inteligência de Stern ou Constante Pessoal de Heinis*; *Da Necessidade de Existência de*

Psicólogos Escolares no Ensino Secundário; Será Possível Predizer e Avaliar a Eficiência da Função Docente; Bosquejo Histórico e Valor da Orientação Profissional e Educacional como Factores de Ajustamento do Indivíduo ao Meio Social.

Os títulos constituem uma boa indicação do teor das obras. A problemática central de Rui Carrington, então, é a do grau de inteligência e a do grau de aptidão para fazer face às exigências da vida escolar. Tão prático objectivo, contudo, não exime Rui Carrington a cogitações de ordem metodológica e apologética. No seu escrito é permanente uma necessidade, uma obrigação, de argumentar em favor da praticabilidade da medida psicológica, para o que não se limita em dá-la como facto consumado, apoiando-se em quarenta anos de ciência, de Binet e Simon a Yerkes, Otis, Thorndike, Decroly, Porteus, Pintner e Paterson. Procura, em parte, ir em busca do último argumento, do argumento fundamental: cita Meyerson e Poincaré, insuspeitos na afirmação da não existência de um fosso absoluto entre a qualidade e a quantidade; invectiva, sobretudo os professores que a recusam, recordando-lhes o quanto eles consideram os seus juízos infalíveis a propósito da inteligência e sabedoria deste ou daquele aluno (1942, 1945a).

A objectividade e questões afins das provas psicológicas, como recurso legitimador e validante, não causam amargos de boca a Rui Carrington. Neste campo mostra-se particularmente versado, nada lhe escapando do que é referente a testes estatísticos, técnicas de amostragem, estudos de correlação, etc. (1941a, 1941b, 1942, 1944, 1945a, 1946a 1963). E é na convicção desta objectividade do instrumento que usa, o Teste de Desenvolvimento Mental de Otis, que Rui Carrington procura dar resposta ao disposto sobre o então vigente Exame de Admissão aos Liceus, procedimento que, pela legislação, deveria envolver tanto uma prova de conhecimentos como uma prova de nível mental (1941a).

Em suma, temos em Rui Carrington um conhecedor profundo da Psicologia, um homem interessadíssimo nas questões do desenvolvimento, da aprendizagem e dos testes. Temos em Rui Carrington, ainda, a pessoa que manuseia a estatística com à vontade. Enfim, temos em Rui Carrington os condimentos que teriam podido fazer dele uma referência basilar na história da psicologia

em Portugal. Se é ou não, compete-nos hoje descobrir e actualizar o seu legado, compete-nos pôr em evidência os escolhos com que se deparou, não vão eles subsistir mesmo ao fim de trinta anos. Claro que esta última tarefa não a reservamos para nós, nem a ela consagramos a nossa atenção no presente exercício.



Mas, é ou não Rui Carrington um psicólogo? Não agora, à luz da nossa revisão crítica, mas no seu tempo, desde 1936! De si mesmo, Rui Carrington (1957a) não se diz psicólogo, antes *simples professor*. Por outro lado, é membro da Sociedade Espanhola de Psicologia, e reconhece ter dedicado parte da sua vida profissional aos estudos de psicologia escolar (1945a).

Parece óbvio que deva prevalecer por critério, não o que nós conhecemos do modo como Rui Carrington se definia, tão-pouco o modo como o classificassem os seus contemporâneos, mas sim o que resulta de uma actividade escrupulosamente desenvolvida e à qual se dedica com paixão, não de diletante, não de amador, antes de verdadeiro profissional.

Gostaríamos de vincar que, o que nos move, não é o desejo de antagonizar o pedagogo e o psicólogo que há em Rui Carrington, nem a vontade de reduzir a figura humana real a uma das suas facetas – qualquer um destes propósitos seria perfeitamente vazio. De igual modo, tão-pouco temos por meta afirmar Rui Carrington como psicólogo, para logo de seguida o glorificarmos como um dos nossos primeiros pares nacionais, um prenunciador, um progenitor da psicologia portuguesa. O que começamos por ver, antes, é o trajecto comum a inúmeras figuras ilustres da psicologia que, oriundas de outras áreas do saber, estiveram à altura de encetar novos caminhos, dando corpo a uma ciência emergente.

Onde queremos chegar, por agora, e por isso intentamos esta divagação, é a que se Rui Carrington é inegavelmente um psicólogo, de sólida formação, de laboriosa e conscienciosa actuação, então porque é que o seu trabalho não vem a atingir uma publicidade que projecte o autor e o constitua como

autoridade que fizesse escola, perpetuando-o num corpo de alunos, o que, a ter acontecido, teria antecipado em mais de um quartel a implicação oficial e generalizada da psicologia escolar em Portugal.



Temos vindo a valer-nos de uma autoridade que todavia não nos foi conferida, portanto de duvidosa força, para sustentarmos reconhecer em Rui Carrington um psicólogo. Aos olhos daqueles com quem este escrito é partilhado, por conseguinte, estaremos a proceder a uma inversão da lógica do discurso, dando a conclusão antes ainda de apresentadas as premissas. A melhor forma que temos de assegurar a vossa condescendência, neste instante, parece-nos ser a de dar um salto à retaguarda e fazer uma sinopse dos argumentos capazes de suportar a actual perspectiva.

Correndo ao de leve o risco da impertinência, por parecer fazer filigrana com as palavras, como primeiro testemunho daquilo a que nos propomos, invocáramos a realidade da existência das obras que nomeámos no início do nosso artigo, bem como de todas as outras que o autor deu à estampa e que referimos na bibliografia final. Assim, os temas que figuram sumarizados nos títulos dessas obras são inquestionavelmente do âmbito da psicologia, mais ainda, da psicologia científica contemporânea: a predição do aproveitamento, que nos remete para o domínio da aprendizagem; o nível mental, este um assunto caro à psicologia do desenvolvimento; os testes mentais, que por sua vez penetram diversos campos da psicologia.

Sublinhámos, com particular realce, as opções teóricas e metodológicas subjacentes nos trabalhos em que aborda o factor tempo no diagnóstico psicológico (1941b, 1951) e a questão do constructo a tomar como medida sintética de nível intelectual (1946a, 1953, 1954b). Aqui, Rui Carrington, revela-se-nos em toda a sua sabedoria e perspicácia, mostra o quanto conseguiu ir além da mera utilização de um recurso, sendo crítico, inovante, capaz de arquitectar e tomar posição.

Recordamos que, em ambos os casos, se trata de assuntos que foram alvo

de controvérsia científica, mais premente na primeira matéria do que na segunda. Tratar-se-ia de saber, no primeiro dos casos, se a velocidade de execução nas provas psicológicas de inteligência haveria de ser contabilizada como uma característica distintiva e estruturante, como o indicador de capacidade, ou seja, simplificada, quanto mais itens a criança resolvesse num dado tempo tanto mais inteligente poderia ela ser julgada. Rui Carrington, aqui, alinha na separação das águas, – para ele é claro que o tempo não é marcante para a capacidade, só se devendo levar em conta o índice de dificuldade atingido, pelo que as provas de capacidade deveriam obedecer somente ao princípio do escalonamento crescente da complexidade dos itens.

Se bem que deixe clara a distinção entre testes de rendimento e testes de capacidade, adverte, no entanto, para a possibilidade de confusão irremediável destas coordenadas, mesmo a despeito da aplicação da fórmula de Harris-Odoroff. Segundo Rui Carrington, o máximo a que o investigador poderá sensatamente aspirar, quando da construção de um teste, será a construir um teste predominantemente de capacidade ou predominantemente de rapidez: nunca exclusivamente de capacidade ou exclusivamente de rapidez! E, mesmo assim, citando Ruch e Koesth, a propósito do Army Alpha, assinala a dupla virtualidade deste instrumento, que é de rapidez para os indivíduos de nível intelectual mais elevado, sendo de capacidade para os indivíduos de nível intelectual mais baixo (Rui Carrington, 1941b, 1951). Como vemos, neste capítulo, Rui Carrington está muito longe de ser um leigo, um adepto recém conquistado à procura de soluções finais nos testes psicológicos.

O segundo tema é também ilustrativo da qualidade científica de Rui Carrington. O presente século conheceu três medidas alternativas de inteligência, das quais uma se mantém vigente, outra subsiste, tendo desaparecido a terceira: mantém-se vigente a medida que se expressa pelo conceito de *quociente de inteligência* (QI); subsiste, a que se expressa através do conceito de *idade mental* (IM); desapareceu, a que traduzia o nível intelectual dos observados por intermédio do conceito de *constante pessoal* (CP).

O primado, historicamente, cabe ao conceito de IM. O reinado solitário deste

conceito termina poucos anos após ter sido proposto. Se Binet e Simon nele haviam materializado a sua proposta de medida de inteligência, algures entre 1905 e 1908, Stern, fazendo eco das objecções que àquele conceito se levantavam, propõe no V Congresso de Psicologia Experimental, em 1912, uma nova medida: o QI. A nova alternativa, a CP de Hugo Heinis, não foi tão célere, surgindo apenas em 1924, nos *Archives de Psychologie*. Esta é a resenha historiográfica com que deparamos nas obras referidas (Rui Carrington, 1946a, 1953, 1954b).

No entanto, não é através da resenha historiográfica, ainda que pontilhada de aspectos particulares, que nós chegamos a afirmar, uma vez mais, Rui Carrington como psicólogo. Significativo, para nós, é antes o facto de Rui Carrington ter tomado posição nesta diatribe e em favor, precisamente, da CP de Hugo Heinis. E não nos constrange, tomar como sinal da qualidade científica de Rui Carrington, a posição por ele assumida em favor de uma causa posteriormente perdedora. Não só, porque as querelas científicas quando ocorrem são entre iguais, como do lado da CP de Heinis, portanto, no mesmo campo que Rui Carrington, se encontravam F. Kuhlmann, G. L. Riley, A. H. Hilden, J. T. McIntire, Z. P. Hoakley e, parcialmente, P. Cattell (Rui Carrington, 1946a).

Contudo, o que é a questão mais importante, se a sigla QI sobrevive ao desgaste do tempo e às críticas de inconsistência que lhe apresentavam, também é certo que, o que hoje se entende por QI, se calcula, como diz Wechsler (1944), de modo distinto daquele que Stern propusera originalmente e por comparação com o qual Rui Carrington encontrava vantagens na CP de Heinis. A este propósito, não deixa de ser curioso que, entre as boas razões para a manutenção de sigla QI, Wechsler (1944) aduza ser este termo por demais feliz para ser abandonado.

Por conseguinte, se a cruzada de Rui Carrington em favor da CP de Heinis sai perdedora, pouco mais é do que no plano exterior da sigla, porque no plano interno e substancial, a transformação operada vai no sentido da maior racionalização matemática entrevista pelo autor suíço e comprovada pelo professor bracarense. Se, por fim, o modelo de Wechsler é o que se impõe na comunidade científica, também não é menos verdade que é uma proposta

posterior àquela em que Rui Carrington se aprofunda. E, ainda que a primeira edição da citada obra de Wechsler date de 1939, a vantagem da sua fórmula não é duma evidência tal que coíba Florence Goodenough de escrever, em 1950, que a superiodidade da CP sobre o QI não fora todavia convincentemente demonstrada.

Desta forma, não há como pensar que Rui Carrington trabalhasse sem nexo científico, ao publicar em 1946 um artigo em que se pronuncia a favor da CP de Heinis. Aliás, aludindo a Wechsler, em obra posterior, Rui Carrington (1964) define a escala de desvios que enforma o QI de Wechsler como uma variante da abstracção de Heinis.

Outro forte argumento, em prol da inclusão de Rui Carrington na família dos psicólogos, é a actividade por este autor desenvolvida no campo dos testes psicológicos, tanto na frente da divulgação e defesa (Rui Carrington, 1942, 1945a, 1945b, 1964), como na frente da aplicação (Rui Carrington, 1941a, 1944, 1952a, 1957a). De resto, para além dos títulos a que fizemos referência explícita, outros tantos, de uma maneira ou de outra, estão relacionados com a problemática dos testes e da medida psicológica, pelo que, mais de metade da bibliografia psicológica de Rui Carrington é referente a esta temática (1941b, 1946a, 1951, 1953, 1954b, 1955, 1963).

O recurso aos testes psicológicos em Portugal, de acordo com Rui Carrington (1945a), teria conhecido um primeiro ímpeto, em 1918, pela mão da Dr.^a Luísa Sérgio e seu marido, António Sérgio. Este esforço, que não vingara, teria ficado sem paralelo por uma década, até às primeiras publicações do Dr. Faria de Vasconcelos, no *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, que ele dirigia desde 1925. De 1928 a 1941, tal como Rui Carrington assinala (1964), não teria havido mais do que uma escassa dezena de publicações, a maioria das quais da autoria do Dr. Faria de Vasconcelos.

Em 1941, na sequência de um trabalho que desenvolvia desde 1936, Rui Carrington publica dois artigos de uma assentada. Com todas as publicações que tivesse havido até 1945, com todos os autores que se tivessem revelado, é a Rui Carrington que ouvem conferenciar sobre testes mentais, em Lisboa, no Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, no âmbito de um ciclo dedicado à neuro-psiquiatria e à psicologia infantis.

No início da sua alocução, as palavras de Rui Carrington (1945a) parecem-nos elucidativas. Diz que os testes têm sido objecto constante da sua meditação e estudo, que a literatura portuguesa atinente ao assunto era escassa, senão nula, e que por isso ali o tinham a expor o que sabia e o que pensava acerca dos testes mentais.

Agora, se nos é permitida alguma especulação, aventaríamos que, com o desaparecimento do Dr. Faria de Vasconcelos, em 1940, a figura de proa dos testes psicológicos em Portugal teria passado a ser o professor Rui Carrington. Pelo menos, em 1945, era já conhecido o fundamental da sua investigação com testes psicológicos, – a aplicação do Teste Colectivo de Otis e o estudo da representação mental por intermédio do desenho, segundo os pressupostos de Decroly.

Num como noutro caso, o labor de Rui Carrington é realmente exemplar e em parte inédito. Mas, como já aconteceu antes, como chegar à qualidade científica de Rui Carrington através de provas saídas, quase sem rasto visível, da ribalta psicológica? Sim, porque se as provas em causa se mantivessem actuais no dia-a-dia do diagnóstico psicológico, todos conviríamos facilmente na exaltação do cientista, aliás, talvez este escrito em memória não estivesse a ser redigido, pelo menos por nós e nos presentes termos.

Com o que conhecemos, contudo, ocorre-nos dizer que a opção pelo Teste Colectivo de Otis não marca uma escolha menor, uma insuficiência de critério científico; tampouco o Teste de Representação Mental é uma aposta vazia, tanto pelos antecedentes como pelas diversas consequências. Por conseguinte, a cada um deles a nossa atenção.

• • •

A. S. Otis foi uma figura proeminente da Psicologia. É inegável o seu contributo no processo de elaboração e desenvolvimento de instrumentos de medida de nível intelectual; é inegável o reflexo da sua obra no contexto escolar.

O destaque que Rui Carrington confere a A. S. Otis, como seguidamente veremos, encontra eco em diversos outros autores. Assim, o recurso a uma das provas de Otis, não espelha uma mera simpatia pessoal, nem sequer um deitar de mão a um primeiro instrumento de enganosa aparência que tivesse apanhado ao seu alcance.

Voltando ao juízo de Rui Carrington sobre A. S. Otis, realçamos o papel de charneira que lhe atribui, a par de Yerkes, Bridges e Hardwick, no dealbar de uma nova era na quantificação psicológica da inteligência: a era das escalas absolutas de pontos (Rui Carrington, 1945a). Refira-se que, em acréscimo, enquanto este último triunvirato de autores pretendia atingir um modelo individual de medida, já Otis divisava um processo grupal, no que parece ter sido consideravelmente pioneiro (E. G. Boring, 1950; R. Carrington, 1945a; F. N. Freeman, 1939).

Por via dessa antecipação, A. S. Otis pôde propôr à equipa de psicólogos envolvida no processo de recrutamento do exército norte-americano, aquando do primeiro conflito mundial, o seu sistema de testes de inteligência, que foi de tal forma aceite e incorporado que Monroe, De Voss e Kelly (1924), não hesitam em dizer que a escala que resultou do trabalho da comissão era intimamente semelhante ² à escala de Otis. Apreciações análogas encontramos, ainda, em Wells (1927), Bela Székely (1948) e L. J. Cronbach (1949).

A concordância destes testemunhos, que sublinham a argúcia científica de A. S. Otis, reforçam a preferência que Rui Carrington lhe concedeu. No autor nacional, no entanto, vislumbramos uma *nuance* que supomos incrementar a atractibilidade do cientista norte-americano. Rui Carrington (1945a) exalta o despreendimento e o sentido cívico de A. S. Otis que, não fazendo parte da Comissão de Exame Psicológico dos Recrutados, ainda assim, “num gesto altamente significativo, repassado de patriotismo”, a abona com o resultado das suas pesquisas. Quer dizer, em A. S. Otis, aplaude Rui Carrington o cientista e o homem. Com esta referência, porém, não queremos criar um quadro de transcendência, necessariamente ilusório e mistificador; quise-mos, tão só, não deixar em branco um aspecto que nos pareceu curioso no conceito que Rui Carrington fazia do autor que introduziu em Portugal.

O impacto de A. S. Otis na Psicologia não se quedou pela presença orgânica nos Army Tests. Entre 1918 e 1939, A. S. Otis teve a oportunidade de editar três modelos de avaliação da inteligência, sendo os posteriores, em grande parte, revisões das propostas anteriores (Anastasi, 1954; G. M. Ruch, G. D. Stoddart, 1927; B. Székely, 1948; G. M. Wilson, K. J. Hoke, 1929). São conhecidos o *Otis Group Intelligence Scales – Primary Examinations* e o *Otis Group Intelligence Scales – Advanced Examinations*, dos quais o primeiro é de aplicação a crianças em idade pré escolar e a crianças do primeiro ao quarto ano de escolaridade, aplicando-se a segunda escala a jovens indivíduos do quinto ao décimo segundo ano de escolaridade.

Em data posterior, aparecem o *Otis Self-administering Test of Mental Ability – Intermediate Examination* e o *Otis Self-administering Test of Mental Ability – Higher Examination*. Com estes novos instrumentos, A. S. Otis fracciona o grupo inicialmente indiviso dos jovens do quinto ao décimo segundo ano de escolaridade. Agora, o *intermediate examination* é de aplicação até ao nono ano de escolaridade, ao *higher examination* são submetíveis os alunos dos graus mais avançados, incluindo os jovens universitários.

Por fim, pelos finais da década de 30, surgem os *Otis Quick-scoring Mental Ability Tests*, em 3 versões – *Alfa*, *Beta*, *Gama*. Destes, o primeiro é de aplicação até ao quarto ano de escolaridade, o *Beta*, até ao nono, e o *Gama* daí em diante.

E o que dizer destes instrumentos, da sua virtualidade no diagnóstico da inteligência? Em 1923, numa monografia colectiva intitulada *Intelligence Tests and School Reorganization*, obra que entre os seus diversos autores contava com L. M. Terman, A. H. Sutherland, G. Fernald, as provas de Otis aparecem referidas a par de testes conceituadíssimos, tais como o Stanford-Binet, o Terman Group e do National Intelligence Tests. Alguns anos mais tarde, em *How to Measure*, são G. M. Wilson e K. J. Hoke (1929) que reconhecem os testes de Otis como um dos testes mais difíceis e exaustivos disponível para estabelecimentos liceais. Um pouco antes, em apêndice à obra de Wells, *Mental Tests in Clinical Practice*, poderíamos ler que a escala de inteligência de Otis era um instrumento rápido de medida científica para grupos, que com ele qualquer professor poderia testar uma turma inteira

numa hora e corrigir sem erro os resultados, que era uma escala usada com muito sucesso nas escolas de todo o País, etc. Destacamos, por último o entusiasmo de L. M. Terman, prefaciando o livro do próprio A. S. Otis, *Statistical Method in Educational Measurement*, ficando nós, pelas suas palavras, a conhecer A. S. Otis como autor de diversos testes de inteligência e de aquisição escolar de grande utilidade. Em referência mais tardia, R. B. Cattell (1953) não vai além de os considerar um esboço³ de teste útil de curta duração.

O contraste entre a parcimónia de Cattell e a exuberância dos demais autores é gritante. A qual avaliação dar crédito: à que protesta o mérito ou àquela que o empalidece? A razão, porventura, assiste a ambas as concepções. Com efeito, não podemos ignorar a profunda transformação do modo como se conceptualizava a inteligência enquanto dimensão psicológica, transformação essa que, a mais não dizer, foi ocorrendo no espaço de uma geração, dos anos vinte para os anos cinquenta deste século.

Na década de cinquenta, por conseguinte, o modelo de avaliação de Otis, conservando no dizer do próprio Cattell a utilidade, já não era, porém, cientificamente irrepreensível. Passara a ser um *esboço*, uma aproximação, passível de ser melhorada, por quem quer que pretendesse envidar esse esforço.

E o que espelha a adopção deste modelo por Rui Carrington? Da resenha precedente sobre A. S. Otis, extraímos a conclusão de que carecíamos para sustentar a pertinência do trabalho de Rui Carrington com o Otis Self-administering Test of Mental Ability – Intermediate Examination. Como constatamos, apenas na década de 50 este instrumento parece ter ficado desactualizado. Ora, Rui Carrington emprega-o desde a segunda metade dos anos trinta, manifestando, com isso, estar plenamente a par do melhor que existia em termos de instrumentos colectivos de avaliação de nível intelectual. E, tendo começado com este instrumento, doze anos volvidos podia ver reafirmado o crédito que ele lhe merecia já que, na obra *Los Tests*, é Bela Székely (1948) que lhe confere a primazia, dizendo que, na sua classe, os testes de Otis ocupam o primeiro lugar.

Por conseguinte, fora Rui Carrington um psicólogo académico do mais fino recorte ou um esclarecido candidato a essa dignidade, e outra decisão não teria tomado: pegaria, da mesma forma, no *intermediate examination*, adaptá-lo-ia, empregá-lo-ia, na obtenção do tipo de informação que este instrumento franqueava, – uma medida de nível intelectual. Por outro lado, assim procedendo, Rui Carrington demonstrava que era possível passar das palavras aos actos, que era possível aspirar a um ensino liceal de maior qualidade.

Recordamos que o recurso a uma prova de nível mental tinha como primeira fonte legitimadora o procedimento de admissão aos liceus instituído por decreto. Instituíam-se que essa selecção se fizesse combinando uma prova de conhecimentos com uma prova de nível mental. O facto é que ninguém procede assim até que Rui Carrington, em 1936, faz o primeiro ensaio da operação que repetiria ao longo dos 20 anos subsequentes no Liceu Nacional de Braga. E, neste empenho, Rui Carrington não só é o primeiro a avançar, como nele persevera praticamente sozinho, em nome do ensino, na defesa do aluno e para bem da comunidade.

Muito embora a legislação aprovada favorecesse a pesquisa psicológica aplicada à educação, área esta que na esfera do governo contava com a defesa incondicional do Dr. Oliveira Guimarães, pessoa que por Rui Carrington nutria a mais viva simpatia e admiração, o que é certo é que na prática as coisas pouco ou nada avançavam. Deste modo, a prova de nível mental do complexo do exame de admissão já sendo preterida e, com ela, era o marcar passo de uma página que ainda hoje está por virar, não obstante a existência de serviços de psicologia em alguns dos actuais estabelecimentos de ensino secundário.

O interesse de Rui Carrington não se esgota no acto eliminativo do exame de admissão. O que ele pretende é uma escola ao serviço do desenvolvimento do aluno e, assim sendo, as provas de nível intelectual, entre os demais procedimentos de obtenção de informação, servem o objectivo mais amplo de mais conhecer para melhor ensinar. Infra, voltaremos a este assunto, quando falarmos da relação pedagógica e do papel do psicólogo escolar.

Creemos ter conseguido demonstrar que o eclipse dos modelos de diagnóstico

intelectual propostos por A. S. Otis em nada desmerece a preferência que granjearam durante a primeira metade do presente século. Decidindo-se pela adaptação do *intermediate examination*, Rui Carrington associa-se aos que o intentaram para outras línguas e populações, como a castelhana e a francesa, e entre os quais sublinhamos a figura de Decroly (B. Székely, 1948).

Por aqui, bem que nós sustentaríamos a qualidade do critério de Rui Carrington. O que nos retrai, é a ausência de uma publicação referente aos procedimentos de adaptação, a ausência de normas, em suma, a inexistência de um verdadeiro manual.

Se não dispomos de uma prova final que nos ateste o grau de seriedade científica presente no processo de aferição, temos, no entanto, um conjunto de referências que não vamos ignorar. Em primeiro lugar, o facto da adaptação e aferição ter sido feita com o conhecimento e a aprovação do autor e do editor, pessoas a quem Rui Carrington deveria ter dado garantias de qualidade no trabalho que se propunha empreender. Em seguida, é abonatório o facto de o trabalho ter sido subsidiado pelo Instituto para a Alta Cultura, entidade que também deveria ter acreditado na competência do proponente. Depois, sentimos poder acreditar que o processo teria sido irrepreensivelmente conduzido, por tudo aquilo que Rui Carrington demonstra saber de metodologia da investigação. Um exemplo típico do que acabamos de afirmar, é uma breve nota de rodapé, que não nos retraímos de transcrever integralmente:

Depois de traduzido o teste que andamos a aferir, determinamos a dificuldade dos itens. Dispostos estes por dificuldade crescente, fizemos tantas alterações quantas as necessárias mas conservando sempre o tipo escalonado de teste, para, por meio da técnica adequada avaliar a equivalência das formas. E, assim, conseguimos organizar as duas formas, cuja diferença de dificuldade é mínima.

Esta transcrição do artigo "*Testes: limitação do tempo destinado à sua aplicação*" é um testemunho credível de que nada teria sido feito em cima dos joelhos. Em resumo, na sua época, mais do que ninguém tinha Rui Carrington competência para proceder à adaptação e aferição de um teste psicológico. Um último argumento em favor da nossa posição, é uma carta ⁴ dirigida a Rui

Carrington pelo Dr. Oliveira Guimarães, já escrita em papel timbrado do Instituto de Orientação Profissional, datada de Outubro de 1940, em que se pode ler o seguinte:

Nós temos de combinar qualquer coisa sobre a aferição do seu teste. Poderia já adquirir uns 200 exemplares do Self-administering para aplicar aqui. Faça o favor de nos mandar pela forma mais económica e a respectiva nota de custo e transporte. É claro que também careço das normas que utiliza.

A clareza do excerto dispensa grandes interpretações. Limitamo-nos a sublinhar a colaboração com o Instituto de Orientação Profissional, o que reforça a projecção do teste e o mérito do seu mentor. Tomamos esta colaboração, simultaneamente, como um reforço do trabalho global de aferição. E, ainda que esta colaboração não tivesse passado da potência ao acto, o pedido de 200 exemplares, ao invés de 1, diz-nos que, quem faz o pedido, pretende a versão do teste para o aplicar e não para o estudar, ou seja, diz-nos que já o teria estudado e que se decidira pela sua validade.

Mas, teria o teste chegado ao Instituto de Orientação Profissional? Teria, realmente, Rui Carrington concluído a aferição do teste, sozinho ou em colaboração? Isto porque, como dissemos, nos falta um manual de apresentação do teste, por elementar que ele fosse. Repetindo: sabemos, de concreto, que Rui Carrington iniciou a adaptação e aferição do teste. Penaliza-o, histórica e cientificamente, a inexistência de um manual de apresentação e suporte: quiça a aferição tenha ficado inconclusa e, por essa via, não houvesse como, nem por que, escrever e editar um manual?!

Hesitamos em considerar a nossa dúvida como meramente académica, como um puro exercício de forma. Quisemos antecipar, apenas, uma objecção que nos poderia ser colocada por quem, apercebendo-se do carinho que Rui Carrington nos desperta, nos cuidasse excessivamente benevolentes e prontos a exacerbar laudatoriamente o mais pequeno passo deste insigne professor.

A despeito da ausência do manual, ou de um artigo que dele fizesse as vezes,

pensamos que a aferição teria sido verdadeiramente concluída. Ancoramos, para o efeito, nas palavras do próprio Rui Carrington (1957a) que, passando em revista os 20 anos de aplicação da *intermediate examination*, a dá como adaptada e aferida para a criança portuguesa, palavras estas que não nos custa tomar à letra, vindas como vêm de um cientista que apenas considera como teste psicológico as provas aferidas, com normas que permitam interpretar os seus resultados e com regras de aplicação (1941b).

O Dr. Manito Torres (1952), por último, fornece-nos uma confirmação convergente de que o teste teria passado pelas diferentes etapas da aferição, pelo menos assim interpretamos o excerto em que, referindo-se aos quesitos de admissão no colégio militar, indica duas provas de nível mental, que são o Otis e o Cattell II, às quais, entre outras, os candidatos vinham sendo sujeitos, desde 1947.

Estranhámos, contudo, que Manito Torres não tenha sido mais explícito quanto à prova de Otis e quanto a quem era devida a adaptação nacional. Como dissemos, assumimos que se trata do teste de que Rui Carrington se vinha ocupando, já que não há memória ⁵ de que a versão tardia da avaliação de Otis tivesse conhecido qualquer esforço nesse sentido. Por outro lado, a não ser o modelo que era passado no Liceu Nacional de Braga e no Instituto de Orientação Profissional, portanto, a não ser a versão carringtoniana, não duvidamos que Manito Torres a atribuisse aos seus autores, demarcando-se claramente de Rui Carrington. Por assim dizer, ou Manito Torres não está a par da coexistência de vários modelos de Otis ou, em Portugal, falar deste autor e falar de Rui Carrington é uma e a mesma coisa.

Mas, se a ausência do manual de um teste é um pecado científico, esta é uma falta que Rui Carrington não comete duas vezes. Prova disso é o extenso artigo que consagra ao teste de representação mental de Decroly (1944).

Este trabalho de Rui Carrington oferece-nos a possibilidade de uma série de comentários de sobeja pertinência. Recuperemos, em primeiro lugar, a perspectiva central do nosso artigo.

Como expressamos, interessa-nos saber se podemos chamar Rui Carrington

à galeria dos psicólogos nacionais. Ora, todo o raciocínio precedente, tem sido construído de molde a poder responder-se afirmativamente a esta pergunta. Havendo espíritos renitentes, todavia, contamos que dessas dúvidas não reste nenhuma sombra, quando dermos por esgotada a análise que a última referência de Rui Carrington nos suscita.

Começaríamos por afirmar que, este exercício de representação mental, atinge a estabilidade de uma versão definitiva apenas com Rui Carrington. Portanto, só com o autor bracarense é que ascende realmente à qualidade de teste psicológico. Com efeito, Rui Carrington refá-lo e transforma-o quase por inteiro, ao ponto de não ser abusivo designá-lo pelo nome do autor português, conservando-se Decroly, naturalmente, como fonte inspiradora.

Assim, aquilo que em Decroly tinha sido um conjunto genuíno de estudos, é em Rui Carrington um teste de desenvolvimento intelectual e de aptidão para o desenho. Exemplificamos a nossa afirmação: dos onze temas tentados ou sugeridos por Decroly, a um único reconhece Rui Carrington potencialidades de diagnóstico, associando-o, na dita versão final do teste, a dois temas que ele próprio tinha congeminado. Depois, se as amostras de Decroly pecavam por insuficiência, donde Rui Carrington dizia não serem nem válidas nem representativas e não permitirem, por isso, conclusões dignas de valia, já ele trabalha com pelo menos 300 desenhos em cada grupo etário, recolhendo, ao todo, 11.157 provas. Consequentemente, as normas criadas por Rui Carrington são fiáveis, tanto que ele se permite tecer considerações de índole pedagógica, considerações estas que se orgulha de ter visto acolhidas por uma reforma posterior do ensino secundário (1944, 1952a, 1964).

Sem querermos ser exaustivos, fazendo para tanto uma recapitulação integral dos argumentos práticos, processo, resultados e conclusões desta investigação, no que remetemos os interessados para as fontes supracitadas, não deixaremos de referir que Rui Carrington cruza, numa mesma superfície, a representação mental, as projecções ortogonais, a disciplina de Desenho, algumas dificuldades às disciplinas de Matemática e Geografia e, ainda, a Orientação Profissional.

Sobressai, por conseguinte, o génio de Rui Carrington. Em rigor, como assim,

não se trata de saber se o nosso homenageado é ou não um psicólogo, mas de afirmar até que ponto ele o foi de uma forma superior e fora do comum. A fasquia, portanto, pode ser colocada mais alto.



Ao longo de um grande período da sua vida, devotou-se Rui Carrington aos testes mentais. Por essa ser uma prática comum entre os psicólogos, quisemos investi-lo também desse estatuto. Com testes mentais, fez Rui Carrington tudo o que é possível ser feito: utilização, adaptação e aferição, reformulação e construção, artigos e comunicações, publicação de normas. Obteve, ainda, o reconhecimento institucional pela pertinência dos seus estudos com o teste de Decroly, pois que por sua sugestão o estudo das projecções ortogonais foi recuperado, em 1947, “na melhor idade para ser iniciado, como tinha sugerido, em 1944, no meu trabalho”, teste esse que, simultaneamente, passara a ser de aplicação obrigatória nas Escolas Comerciais e Industriais, pela reforma de 1948, a fim de que se obtivessem elementos de orientação profissional, no primeiro ciclo preparatório (1964).

A altura, a que este estudo guinda Rui Carrington, dá-nos uma ideia perfeita da sua competência e leva-nos a olhar com incredulidade para a posterior falta de aproveitamento socio-institucional da ciência do ilustre professor, situação que é tanto mais contraditória se atendermos a que, cada ano que passava, crescia o rol das suas publicações e tornava-se mais vasto o número daqueles que o tinham ouvido palestrar, no País e no estrangeiro.

E não se pense que Rui Carrington não ascende mercê do estado oásico da ciência em Portugal, de ter à sua frente pessoas bem mais competentes a disputar-lhe cargos, dignidades, primazias. No que a nossa indagação nos permite concluir, a julgar pelo 9.º Congresso Internacional de Psicotécnica, a resposta é diversa. Das três comunicações portuguesas apresentadas neste forum, a de Rui Carrington é a mais extensa e a única que reporta ciência, – a Dr.ª Ana Gonzalez (1952) restringe-se a uma pequena descrição do Instituto de Orientação Profissional de Lisboa, referindo brevemente a história e os objectivos deste organismo; o Professor Manito Torres (1952) apresenta aos

congressistas o gabinete de psicotécnica do Colégio Militar lisboeta e falalhes de um estudo correlacional entre os resultados do teste de inteligência e o rendimento escolar.

É perante esta assembleia que Manito Torres nos surpreende duplamente. Primeiro, como dissemos, ao omitir a paternidade da versão portuguesa do Teste de Otis, que dizia aplicarem no Colégio Militar, facto tanto mais grave quanto, supostamente, na presença do próprio Rui Carrington. Depois, por se referir à ausência de investigação no Instituto de Orientação Profissional, com direcção vacante ia para três anos, desde a aposentação do Professor Oliveira Guimarães; invoca, em acréscimo, para a inexistência de investigação, o grande número de exames de orientação e selecção que eram chamados a realizar.

Não é discernível o que Manito Torres visa com esta confidência. De imediato, – desde quando, em Psicologia, a investigação é inconciliável com o trabalho prático? Pretenderia escudar, na dita vitalidade dos serviços de orientação e selecção, na ausência de direcção, o facto de nem ele nem Ana Gonzalez apresentarem comunicações de cariz científico? Quaisquer que sejam as perguntas e quaisquer que sejam as respostas a que pudéssemos chegar, o nosso objectivo não é melindrar estes dois autores nacionais. O que somos obrigados a ver é que, onde eles vacilam, Rui Carrington passa com elegância: nunca ele precisou de um director que lhe definisse um plano de trabalho, nunca ele ficou perdido entre a investigação e a prática, nunca ele descurou a actividade lectiva para fazer avançar os seus estudos independentes.

Vemos Rui Carrington num pólo oposto, ainda, pelo desprendimento com que encara a sua actividade com os testes psicológicos, pois não só não acusa o louvor que Oliveira Guimarães lhe dispensa, ao designar como de Rui Carrington o Teste Otis, como referimos na carta supra transcrita, como persiste em atribuir todo o mérito do seu teste a Decroly, quando seria homenagem bastante conceder-lhe a parceria.

Mas, em Rui Carrington, a competência parece rivalizar com o distanciamento. As suas incursões pela psicologia escolar são um manifesto de devoção a uma causa, não um trunfo para gastar em exercícios de afirmação pessoal.

Não dizemos que ele fosse avesso a expressões de reconhecimento, dizemos é que não as procurava deliberadamente e a todo o custo. Se, como dissémos, nos espantava o limbo em que ficaram as suas teses, o seu trabalho, não é de estranhar que isso se devêsse a compromissos que Rui Carrington não podia rubricar, a pactos que não podia selar, sob pena de perder o que de genuíno havia na ciência que representava e defendia.

É que, Rui Carrington não prescinde da necessidade de questionar pais, turmas, programas, professores, isto é, todas as células do processo social de educação-instrução. A tese axial de Rui Carrington é a de que o insucesso escolar não é contingente ao aluno mas sim ao sistema sócio-educativo, ou seja, que num Estado não ficticiamente interessado pela Escola, com famílias responsáveis e equilibradas, nesta dupla condição, o insucesso escolar seria uma ténue sombra do passado. Esta, em todo o caso, é a ideia residual com que se pode ficar da leitura do ensaio de Rui Carrington (1957b) sobre a necessidade dos serviços de psicologia escolar que, quanto ao que agora nos ocupa, retoma ideias expressas noutra seu artigo, esse de 1950, em que aborda a Orientação Profissional e a Orientação Educacional.

Em ambos, segue Rui Carrington a distinção de Claparède entre *falta de aptidão* e *falsa inaptidão* para os estudos, sustentando que a falta de sucesso de um estudante pode nada ter a ver com preguiça ou menor inteligência, como era usual supor-se, antes com uma multiplicidade de outros factores tais como, o nível económico e oportunidades culturais da família, os atrasos afectivos, os conflitos e os traumas emocionais, etc.

Das razões imputáveis à própria Escola, indica Rui Carrington (1957b) os “programas fora das possibilidades mentais dos escolares, tanto em qualidade como em extensão”, as “turmas superlotadas”, os “professores inexperientes”, a “mudança de método de trabalho ou métodos inadequados à capacidade mental dos alunos”, a “disciplina demasiado férrea”, o “ensino demasiado teórico”. À actuação do professor dedica também algumas linhas, tanto na obra a que fizemos menção (1950), como noutra mais recuada, consagrada à avaliação da função docente (1945b).

Nestes dois trabalhos, Rui Carrington, encontra oportunidade de desvendar

até onde uma actuação menos cuidada do professor pode levar os seus alunos. Pela sua eloquência, não resistimos a fazer uma transcrição integral. Diz, então, Rui Carrington:

O acto de aprender é mais complexo do que geralmente se julga. É que do ensino não resulta, somente, o aprendizado de ideias ou de factos, mas também de atitudes e de ideais. O professor de Português, o professor de Matemática, enfim, o professor de qualquer disciplina, não ensina, como é vulgar julgar-se, só a matéria de que é professor. Por associação ou concomitância, os escolares aprendem atitudes para com o professor, para com o estabelecimento em que recebem o ensino, para com a matéria que lhes é ensinada, etc., atitudes que, por vezes, são mais importantes do que o conteúdo da própria disciplina. A frase vulgar dos estudantes de que não têm jeito para qualquer das disciplinas que formam o plano de estudos, traduz, por vezes, a atitude menos desejável de um professor que, involuntariamente, fomentou ou criou inibições e complexos de inferioridade que acompanharão o estudante pela vida fora.

A isto acresce Rui Carrington, no texto de 1950, uma reprovação explícita da “pedagogia do medo”, por levar “na maioria dos casos a uma difícil aprendizagem”. Realmente, nada é mais contrário ao espírito pedagógico de Rui Carrington que a intimidação e a coacção física. Isto fica bem patente, quer no trabalho de 1950, quer no ensaio de 1952, em que aborda as condições de um estudo eficiente. Deplorando esta estratégia, Rui Carrington (1950) invoca a unidade afecto-intelecto, de onde extrai o efeito perturbador das emoções negativas sobre a actividade cognitiva, muito por culpa dos mecanismos fisiológicos de inibição, novidade científica a que está deveras atento, tanto que lhe mereceu um artigo (1961) que Henri Wallon, enquanto editor da prestigiada revista *Enfance*, nela fez publicar.

A mesma preocupação, leva Rui Carrington (1952b) a exortar os seus colegas a absterem-se de fraseologias que designaríamos como ansiógenas, quando lhes cumpre examinar ou avaliar algum aluno. Nestas condições, preconiza que o professor evidencie bondade, que “é uma das qualidades mais relevantes que deve possuir todo o professor”.

Porém, nunca por bondade Rui Carrington sugere compreender condescendência. Bondade, é nunca dizer a um aluno “se não te saíres bem tens que te haver comigo” (1952b). Bondade, é não induzir deliberadamente o estudante em erro, criando-lhe inibições associativas e emocionais desnecessárias (1952b) Bondade, é passar da evocação à recognição, quando a primeira falha como método de averiguação do aprendido, pois diz Rui Carrington (1952b), se o aluno afirma saber, embora não seja capaz de recordar, “ao professor compete certificar-se da veracidade daquelas palavras, servindo-se da recognição”. Não tendo a certeza de que todos os seus colegas soubessem do que se tratava a recognição, precisa que ela se fazia “apresentando, entre outras, a resposta correcta à pergunta formulada. Se ela for reconhecida, há grande probabilidade de o aluno ter dito a verdade. A sequência do interrogatório dará, ainda, possibilidades de verificação”.

E estamos certos de que ele próprio o faria com mestria, aceitando nós que, pelo processo, isso outra coisa não era que uma variante do “método clínico, tão caro a Piaget”, a que Rui Carrington (1944) alude, dizendo ser esta “uma verdadeira arte de interrogar em que se procura evitar qualquer sugestão que oriente o pensamento infantil para outro caminho que não seja o seu”, técnica que sobejamente praticou na recolha das provas do seu teste de representação mental.

A multiplicação dos exemplos parece-nos prescindível. As coordenadas da bondade pedagógica advogada por Rui Carrington poderão ser traçadas por cada um que fique com a curiosidade desperta. Sentimos, contudo, que ela não se encontra melhor resumida que no excerto em que Rui Carrington (1952b) formula o que considera o princípio básico de toda a função docente: “conhecer os estudantes para bem os compreender”.

Este lema permite-nos ver que Rui Carrington entendia a pessoa do aluno de uma forma absoluta, não como um mero recipiendário, prisioneiro dos caprichos da actuação docente, mas como o alvo, o objectivo, como o verdadeiro programa da actividade pedagógica.

Por surpreendente que possa ser, a interpretação não é todavia exagerada. A preocupação primeira de Rui Carrington é mesmo a personalidade e o

desenvolvimento das capacidades do aluno. Assim, outra conclusão não extrai quem, seguindo a argumentação de Rui Carrington (1957b), lê que os serviços de Orientação Educacional, que propunha que se criassem nas escolas secundárias, teriam por objectivo “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”. Prossegue, dizendo, que “necessária se torna uma análise das matérias do currículo, no sentido de procurar saber-se o que elas representam no domínio psicológico e, portanto, o papel que elas desempenham no desenvolvimento mental”. Neste mesmo texto, diz Rui Carrington, ainda, que “todos os factores – pessoais, sociais, intelectuais ou afectivos-, que podem decidir na orientação final da personalidade, deverão ser objecto de estudo”.

Adquirem o seu pleno sentido, então, as críticas que Rui Carrington (1945a, 1957b, 1960a) endereça aos programas escolares. Começa por deplorar, Rui Carrington (1945a), a falta de critério que preside à “contínua fusão dos conhecimentos antigos com os novos”, no que ele vê uma manifestação da “ideia herbartiana, de que quanto maiores forem as massas aperceptíveis, maior será a capacidade intelectual”. Rui Carrington é partidário de uma concepção diversa: ao ultrapassado modelo aditivo, contrapõe ele o modelo heurístico, pois o que é preciso “é aproveitar os conhecimentos com inteligência”. E, concretiza: “o sábio não é aquele que tudo sabe, porque, nesse caso, reduzido ao próprio saber, não era mais útil à ciência do que uma enciclopédia; o verdadeiro sábio é aquele, como diz Appel, que junta ao saber a acção científica, isto é, espírito de investigação, uma curiosidade sempre pronta, uma paciência incansável e, sobretudo, iniciativa, muita iniciativa”.

Deste modo, corta Rui Carrington na extensão e reorienta os programas nos objectivos. Desvia, definitivamente, a tónica da quantidade para o efeito corportamental qualitativo.

À questão dos programas regressa, novamente, em 1957. Repete-o, em iguais termos, três anos volvidos. Sem especificar, recrimina os programas por não “favorecerem o desenvolvimento dos estudantes de harmonia com uma dada actividade mental”. Rui Carrington encontra mesmo um efeito pernicioso dos programas sobre o desenvolvimento. Em seu entender, os

génios maus dos programas são a “extensão desmedida”, a “complexidade excessiva”, que redundam num “ensino abstracto e excessivamente teórico”, o que, também em seu entender, criava dificuldades acrescidas aos alunos provenientes dos meios menos cultos.

Os programas merecem-lhe uma última achega. Conclui, dizendo, que nunca eles “foram objecto de um estudo com base científica”, que eram de instituição empírica e se mantinham consoante “preferências ocasionais, circunstanciais, ou segundo a rotina”, sem que se tivesse pensado “averiguar o que realmente pode aprender o estudante e como o deve fazer, de modo a que se favoreça, o mais possível, o seu desenvolvimento em relação a esta ou aquela actividade mental”.

Referente a este conjunto de citações, sublinhamos que Rui Carrington não preconiza um estudo do aluno, ou dos programas, com o utilitaríssimo fim de facilitar o processo lectivo existente. Rui Carrington almeja a realização da personalidade, o desenvolvimento das competências intelectivas, o apuro da resposta estética. Nas suas palavras, por conseguinte, não nos custa entrever um manifesto mais que reformista do ensino, talvez uma verdadeira revolução psicológica, que não sabemos se algum dia será sequer exequível.



Na sua cruzada em prol de uma educação nova, Rui Carrington conta com a implementação de duas medidas complementares: com a instituição dos serviços de Orientação Educativa (O. E.) e com o lançamento de um Instituto Superior de Psico-pedagogia.

Os serviços de O. E. são uma ideia que Rui Carrington acalenta, muito à semelhança de iniciativas análogas estrangeiras. Acusa, no entanto, o efeito que sobre ele teria exercido o Dr. Oliveira Guimarães, dizendo Rui Carrington (1946) que “foi em virtude da sua propaganda, da sua palavra entusiasmada que melhor compreendemos a necessidade de se organizarem serviços de orientação na escola”. Adianta, mesmo, ter começado a “estudar as possibilidades de os levar a efeito” no liceu onde exercia a actividade docente.

Para Rui Carrington, a O. E. é uma acção fulcral no processo educativo. No cair do pano do extenso ensaio que nós acabamos de citar, Rui Carrington conclui judiciosamente com um apelo e uma chamada de atenção às autoridades políticas do País. Em primeiro lugar, para que o director do Instituto de Orientação Profissional (IOP) fosse tido em todas as reformas escolares. Depois, no que à nossa indagação mais importa, dizendo que, “como o problema O. E. *versus* O. P. é o problema básico de toda a reforma do ensino, por interferir em todos os sectores da vida da nação, quer eles sejam económicos, sociais, políticos ou morais, façamos um esforço e pensemos a sério na sua solução, dentro das possibilidades que nos oferece a nossa vida económico-social.”

A importância que Rui Carrington reivindica para a figura do director do IOP é, por via indirecta, um alerta para a própria O. E., como não perde, logo de seguida, a oportunidade de referir. Em jogo estão as teses de Oliveira Guimarães, com as quais Rui Carrington se identifica, teses que marcam uma evolução face a Faria de Vasconcelos. Oliveira Guimarães é a favor duma O. E. distinta da O. P., mas sendo para esta como que um patamar, uma etape intermédia incontornável.

A adesão de Rui Carrington aos serviços de O. E. é pronta. Mesmo na formulação de Oliveira Guimarães, o âmbito destes serviços proporcionava a possibilidade de prolongamento do estudo psicológico dos jovens alunos. Atendamos a que, já numa das suas primeiras obras dedicadas aos testes mentais, dizia Rui Carrington (1941b) que para determinar o nível mental “havia que empregar mais do que um teste do mesmo tipo” e que se devia recorrer a testes individuais quando se obtinha “valores muito altos ou muito baixos”. Assim, a efectivação dos serviços de O. E., proporcionava o desenho de uma abordagem prolongada e completa.

Mas, já nesta primeira apreciação, encontramos o germén do divórcio que Rui Carrington (1957b) virá a proclamar posteriormente entre O. P. e O. E. Rui Carrington, nesta obra, diz que “cada uma visa atingir fins diferentes, por meios também diferentes”, que “uma não deve ser considerada a antecâmara da outra, como alguns pretendem”. Nestas frases, em todo o parágrafo de onde são extraídas, Rui Carrington é contrastante com o seu estilo peculiar de escrita, suave e coloquial. Aqui é seco, quase agreste.

Mais tarde, sendo mais mavioso no estilo, mas não menos contundente no argumento, Rui Carrington diz haver “vozes que consideram a orientação na Escola como já profissional” e que por isso a entregam “aos técnicos dos Institutos de O. P.”, interpretação à qual Rui Carrington se contrapõe, dizendo que “a orientação na escola não é profissional nem pré-profissional”, que não era, pois, aos técnicos daquele organismo que ela competiria “por falta de preparação específica”.

Parte dos argumentos que Rui Carrington aqui invoca foi-nos dado já referir supra. Trata-se da questão da análise do currículo e do seu impacto no crescimento psicológico, bem como, pela inversa, dos recursos e da prontidão para arcar com as exigências das matérias escolares. O que Rui Carrington diz, é que o técnico de O. P. e o técnico de O. E. são pessoas com formação e raciocínios profissionais distintos e, no que não é menos importante para Rui Carrington, do técnico de O. E. exigir-se-ia que fosse um *residente* da Escola, uma pessoa que conhecesse e colaborasse com os professores, com alunos e os seus pais ou encarregados de educação.

O modelo de orientação educacional de Rui Carrington não foi implementado. Mas essa era um suspeita que ele talvez já trouxesse desde 1948 ⁶, ou não tivesse terminado a sua alocação perorando que:

Um orientador não se improvisa. Abordamos, propositadamente, a preparação dos orientadores para que não se pense, ou se venha a pensar, em criar serviços de O. E. sem que haja os técnicos indispensáveis. Evitar-se-á, desta forma, que o carro vá adiante dos bois, ou seja, criarem-se os serviços antes de se terem os técnicos que os devem organizar e orientar, caso este que, infelizmente, não é novo entre nós.

O desgosto que ele confessa em 1960, ao dizer que “só é de lamentar não se ter ainda reconhecido, entre nós, a necessidade e as grandes vantagens que advêm do funcionamento de tais serviços” é, ao mesmo tempo, o desabafo de “por minha parte, mostrei a necessidade da existência de psicólogos escolares, que é o mesmo que dizer de uma O. E.”

Mas, a falta de aval para este modelo é, ainda, o adiar e o comprometer de uma matriz de investigação psico-pedagógica em Portugal. Rui Carrington (1957b) preconizava a abertura de um instituto superior com este perfil que, não só daria formação ao psicólogos escolares, como se incumbiria de protagonizar um complexo de investigações relativas aos programas escolares, às aptidões necessárias para o estudo das rubricas dos programas, ao valor e consequências dos métodos pedagógicos. Competir-lhe-ia, ainda, estudar geneticamente o vocabulário infantil, para que os manuais fossem feitos em seu acordo. Também seria da competência deste instituto, a criação de um fundo de escalas, questionários e testes psicológicos “devidamente adaptados e aferidos para poder determinar-se o desenvolvimento tanto afectivo como caracterial e intelectual da criança portuguesa”.

Esta estrutura de ensino, que também se encarregaria de preparar psico-pedagogicamente os novos professores, teria uma função de organização permanente do trabalho dos psicólogos escolares. Como diz Rui Carrington (1957b), “que importa ter bons psicólogos escolares se cada um orienta à sua maneira os trabalhos e investigações, sem uma finalidade comum, geral, de resultados palpáveis e fecundos?” Para ele, em contrapartida, é o próprio trabalho de investigação do Instituto que é impensável sem o concurso dos psicólogos então formados e já a laborar nas suas escolas. A interdependência que estipula, entre a prática e a investigação, é a garantia máxima de qualidade e de perpetuação de um trabalho fundamental de ajustamento da criança ao meio escolar.

Os psicólogos escolares, por seu turno, deviam sair do corpo docente. Deste princípio nunca Rui Carrington abdicou, principalmente porque não tem muitas ilusões quanto ao acolhimento da ideia. Diz, na obra que continuamos a citar, que a novidade “determinará inevitáveis mal-entendidos sobre a natureza da nova função”, que “fará surgir a oposição de alguns e a malquerença de muitos”, e que, fatalmente “hipertrofiará a tendência misoneísta de quase todos”. Admite, ainda, que a inovação dos psicólogos não seja bem aceite, que embata com “a desconfiança e até a hostilidade dos professores mais antigos”.

Mas, não é só para torneir todas estas resistências que Rui Carrington faz

sair os candidatos a psicólogos da própria classe docente e até do mesmo estabelecimento de ensino, pois assim “não será considerado como um intruso, mas como um colega especializado, cuja missão é estar primordialmente ao serviço dos estudantes, e, portanto um poderoso auxiliar, capaz de os ajudar a melhor compreenderem os seus alunos e a resolverem os casos duvidosos e os paradoxos pedagógicos tão frequentes nos estudantes”.

Em contraponto com o argumento negativo, Rui Carrington (1957b) aduz uma mais-valia da classe docente como fonte de recrutamento dos futuros psicólogos escolares. Diz que o conhecimento e a compreensão dos problemas pedagógicos, que o conhecimento da função docente, constituem uma grande vantagem no momento crucial de extrair “normas de pedagogia prática dos resultados colhidos das observações psicológicas”.

Saindo dentre os professores, aquele que virá a ser um psicólogo escolar tem muitas condições a vencer: a idade, a classificação como professor e o tempo de serviço, determinadas competências empáticas e comunicacionais – tudo seria tido em conta no aspirante à nova formação. Sentimo-nos tentados a dizer que é uma elite que Rui Carrington quer ver apurada, para protagonizar uma reforma sustentada, vinda de dentro do próprio sistema de ensino.

Nunca deixando de ser professor, embora com tempo lectivo reduzido, o psicólogo escolar sabe que dele esperam que faça o “estudo do psiquismo dos estudantes, no sentido de melhorar o ensino e auxiliar-se a população discente no seu desenvolvimento mental”. No desempenho do seu papel, recorreria o psicólogo escolar a testes, a muita observação de campo e a toda a sorte de contactos que lhe permitissem estabelecer uma visão compreensiva do aluno, dados que, em conjunto com os avançados pelos professores e médico escolar, seriam consignados na “ficha de registo cumulativo”, que é “a história da vida escolar do estudante” e, em síntese, um quadro do seu “desenvolvimento integral” (Rui Carrington, 1957b), sendo que a finalidade dos dados constantes nesta ficha não é outra senão a de “auxiliar as decisões que cada aluno deve tomar no respeitante à orientação dos seus estudos” e, mais tarde, a de cumprir igual função quanto “à O. P. a dar a cada aluno” (1946b).



Ao longo de toda a sua vida foi Rui Carrington um iluminado defensor da Escola, da necessidade do seu estudo e transformação. No interesse dessa defesa, estudo e transformação, chegou Rui Carrington a preconizar um conjunto de medidas que passavam, como vimos, pela criação dos serviços de orientação educacional – com o correspondente quadro de psicólogos escolares – e pela abertura de um Instituto de Psicopedagogia.

Como convém ao sábio que se antecipa à sua geração, encontrou admiração e colheu reveses: a admiração daqueles que percebiam a simplicidade da sua ideia central, que era a de que valia a pena e era possível estudar o processo educativo; colheu reveses, ao defrontar-se com a bem conhecida política do comodismo instalado e a ticanhez de um Estado pouco afeito a investir na investigação humana e social.

Rui Carrington, por seu turno, tentava fazer vingar uma visão sistémica. Partindo da então dominante preocupação com a Orientação Profissional, Rui Carrington, como outros, procurou demonstrar a utilidade de tais serviços. Foi distinto, porém, na precaução de cientificidade e no modo como pretendia que tal processo fosse conduzido. Dos estudos existentes, sobretudo dos levados a efeito nos EUA, França e Reino Unido, porque os conhecia em primeira fonte, Rui Carrington (1946b) soube fazer um relato bem ilustrativo. Este conhecimento, seguidamente, encorajou-o a fazer-se eco de uma recomendação basilar: a de se utilizarem os tempos de Escola na composição de um quadro psicológico seguro do jovem estudado. É assim que, na obra citada, podemos ler:

Das dificuldades apontadas e das experiências relatadas, verifica-se que a O. P. deve assentar num estudo cuidadoso e aturado da criança, por só assim os conselhos dados pela O. P. se tornarem profícuos. Nestes termos, é durante a vida escolar que se podem colher com mais proveito todos os elementos necessariamente capazes de dar uma melhor garantia do conhecimento das crianças.

Esta é uma das vias pela qual Rui Carrington chega à instituição do psicólogo

escolar. Como dirá mais tarde (1957b) “a escola é um meio muito mais favorável que o laboratório para levar a efeito o estudo psicológico da criança”, por neste meio escolar poder o psicólogo “surpreender em toda a sua pureza e integridade as reacções espontâneas dos estudantes.”

Esta opção transcende a mera oposição metodológica de contextos de investigação. Ao pronunciar a vantagem das observações prolongadas sobre o magro recurso a um ensaio singular de testes, a objecção de Rui Carrington é teórica e, decorrentemente, ética e económica. É uma objecção teórica, por Rui Carrington não poder aceitar uma teoria elementar das aptidões pois, como diz:

... aquilo que os cientistas designam pelo nome de *aptidão* é qualquer coisa que não está suficientemente estudada e não é bem conhecida. Lembremo-nos de que não se sabe ao certo qual o valor do diagnóstico das aptidões estabelecido durante a infância como prognóstico para a idade adulta e, bem assim, se existem diferenças na evolução das aptidões nos dois sexos. Mal conhecida é também a estrutura das aptidões, no sentido de ser possível a sua decomposição em elementos reversíveis, o que torna aleatórias todas as provas de carácter analítico, tendentes a evidenciar as aptidões... não se conhecem bem as relações mútuas entre as aptidões, durante o seu desenvolvimento; desconhece-se se há aptidões susceptíveis de se manifestarem, sob formas diversas, nos diferentes períodos da existência; nada se sabe sobre a interacção das aptidões no sentido de se ajudarem ou frenarem mutuamente, quando o seu desenvolvimento se faz em paralelo, etc. (1946b).

Quer dizer, ao argumentar que as dúvidas suplantam as certezas, Rui Carrington desacredita qualquer modelo simplista de O. P. e, simultaneamente, dá o mote de uma nova aliança da investigação com a prática. Da advertência, porém, não passa Rui Carrington para a negação. Se o estudo psicológico das aptidões lhe parecia todavia inconclusivo, ao ponto de o dizer carente de uma “verdadeira teoria” (1946b), não é menos verdade que não se recusa a operar com a categoria, quase elaborando uma versão pessoal.

Com efeito, depois de passar em revista as concepções existentes, acha-se Rui Carrington (1946b), por exemplo, na contingência de dizer que, na sua “modesta opinião não existem aptidões adquiridas, nem tampouco as aptidões são susceptíveis de se desenvolverem ou de se aperfeiçoarem pelo exercício e pela educação.” Compartilha com Köhler e com Koffka, por outro lado, a ideia de uma *aptidão para aprender*. E é aqui que, segundo Rui Carrington, poderá residir a confusão de outrem, daqueles que tomam por manifestação legítima de aptidões concretas, o que mais não é do que uma manifestação desta aptidão nodal de aprender não importa o quê.

A temática das aptidões é fulcral em todo o raciocínio psicopedagógico e social de Rui Carrington. Como acabamos de ver, admite que um indivíduo possa desenvolver competências, mesmo em áreas que não reflectem as suas aptidões naturais, por força da acção educativa que sobre ele é exercida. Mas, a questão que Rui Carrington coloca, é a de até onde iria realmente esse indivíduo, caso tivesse encontrado condições conformes à sua natureza, que não é um dado óbvio, que carece ser descoberta, tanto por um complexo sistema de diagnóstico psicológico, como pelo multiplicar de oportunidades, até que o indivíduo finalmente se encontre.

Por outro lado, se Rui Carrington admite que as aptidões são refractárias a uma pretensão exterior de as enxertar onde elas não estão presentes de modo natural, também se afirma como mentor de uma interessante teoria. Diz, Rui Carrington (1946b), que “o ciclo vital das aptidões acompanha o desenvolvimento do indivíduo”. Preconiza-lhes, assim, uma fase de “*desenvolvimento*”, outra de “*estabilização*” e outra de “*regressão*”. Avança, seguidamente, que se passam por um período de desenvolvimento, “é possível, dentro de certos limites, criar-se um ambiente propício ou circunstâncias adequadas para que ele se faça nas melhores e mais apropriadas condições”. Admite, pela inversa, o desaparecimento das aptidões, caso não se favoreça o seu desenvolvimento.

Quer dizer, as aptidões não se constituem como problema de diagnóstico apenas a partir do momento em que chega à ordem do dia a necessidade de definição profissional. De modo muito mais lato, o diagnóstico das aptidões é visto por Rui Carrington como um problema de desenvolvimento, por isso

discute, como vimos antes, os programas escolares, por isso demanda a transformação da Escola. Assim sendo, a Escola não é um espaço onde de forma meramente circunstancial se colecionem informações avulsas que mais tarde possam ser valorizadas diagnosticamente; haveria de ser, antes, o polígono de francas experiências que Rui Carrington (1946b) assim descreve:

É de boa prática, por auxiliar poderosamente a O. E., a atitude seguida nalguns países de, afora as disciplinas comuns e obrigatórias de ensino, instituírem outras livres, sob a direcção de mestres competentes, nas quais os estudantes podem satisfazer os seus gostos, as suas inclinações e fazer prova das suas aptidões. O trabalho por elas requerido pode realizar-se em grupos ou individualmente e nele é que os estudantes reconhecem a necessidade de aperfeiçoar as suas técnicas, que tanto podem ser intelectuais como manuais.

Em suma, neste quadro intrincado das aptidões individuais humanas e no esforço que elas supõe de auto-definição, sem o que não é de esperar, segundo Rui Carrington, a eclosão de uma personalidade verdadeiramente competente e criativa, à Escola se reserva um papel insubstituível. E, aqui, somos tentados a dizer que as designações são matéria secundária: Orientação Educacional e Orientação Profissional, sendo distintas nos métodos, propósitos e clientelas, logo se cobrem e interpenetram nas elaborações de Rui Carrington, quando o alvo são os jovens alunos a contas com a dupla tarefa de aprender e de se apreenderem.

Por isso, quando Rui Carrington (1946b) faz depender, duma correcta O. P., a diminuição da "delinquência infantil", a redução da "instabilidade profissional", a multiplicação das oportunidades de "felicidade", o que, no seu todo, seria sinónimo de "fazer higiene mental", de pronto nos devemos perguntar qual o processo que ele tem em vista. Estamos certos, tal como aludimos, que não é a O. P. da qual ele se demarca em meados da década de 50. O processo, que nós pensamos que ele visa, é este acompanhar permanente dos jovens alunos, trajecto em que lhes são facultadas as oportunidades de desenvolvimento, em que se intervém, sempre que os obstáculos dão sinal de si, tanto pela falta de progressão global na aprendizagem, como, em menor

escala, através do que Rui Carrington sintetiza num dos seus conceitos-chave, que é o conceito de paradoxos pedagógicos. Aclaremos este último conceito.

Rui Carrington demonstra uma perplexidade profissional verdadeiramente notável. A retenção de alunos, os sucessos apenas parcelares, são fenómenos que ele não refracta, antes os toma como matéria digna de elaboração. Na conceptualização daqui resultante, para além da antinomia que vai beber a Claparède, avulta o conceito de paradoxos pedagógicos que Rui Carrington (1957b) questionantemente formula:

- Por que é que um aluno considerado inteligente, – visto o seu Q. I. ser elevado –, não tem um aproveitamento em relação com o seu nível mental?
- Por que é que um aluno apresenta bruscamente variações no seu rendimento?
- Qual a razão por que um estudante é bom aluno e dá sistematicamente erros ortográficos?
- Qual a razão por que um estudante tem aproveitamento numas disciplinas e noutra ou noutras não?
- Por que motivo satisfaz um aluno a certo professor e já a outro satisfaz menos, ou não satisfaz nada?
- Por que motivo obtém um aluno notas positivas nos pontos escritos e negativas nas chamadas orais e vice versa?

Quantas as dúvidas, tantos os programas de trabalho e investigação do psicólogo escolar e duma hipotética psicopedagogia consequentemente desenvolvida entre nós. É que outra resposta Rui Carrington não tem. Mérito, quanto mais não fosse teria o de não pactuar com a omissão, o de apontar (1957b) que “todas estas interrogações implicam o estudo e a aplicação de métodos capazes de determinarem as causas, tanto intelectuais, como caracteriais, familiares e sociais da conduta dos escolares”.

Por conseguinte, perante a iminência de implementação de um modelo de O. P. eivado de incongruências, Rui Carrington alerta para a obrigatoriedade de se apurarem os procedimentos e a teoria. Deixa entender, simultaneamente,

a indefensabilidade da pretensão ao sucesso com um programa de O. P., tendo-se ostracizado a realidade situada a montante, a da O. E. Em suma, é como se Rui Carrington atónito dissesse: *como conseguir uma boa O. P. daquele a quem não se proporcionou uma boa O. E.?* Assim, sendo um só o indivíduo queurgia orientar profissionalmente e orientar educativamente, sendo comuns, em boa parte, os instrumentos e as teorias psicológicas, requerendo-se, para ambas as acções, profissionais com idênticas competências, não via Rui Carrington razão para que estes serviços não coexistissem na Escola, sendo desempenhados pelo psicólogo escolar. Se mais tarde renega esta fusão, estamos crentes que só poderia ser por ter assistido a práticas ou tentativas esboçadas deturpadoras.

• • •

Abeiramo-nos do termo da nossa expedição. Pensamos que connosco possam fazer eco da ideia de que a Psicologia estava realmente bem representada na pessoa de Rui Carrington: praticou-a com ciência, divulgou-a com afã, viu-a, sobretudo, como uma prática inacabável.

Notabilizou-se, dentro da sua geração, pelo emprego e divulgação dos testes psicológicos. Conquanto tivesse trabalhado sistematicamente apenas com dois instrumentos, Rui Carrington tinha em sua posse, entre vários testes, o Raven, tanto a versão PMC como a PMS, o teste dos dominós de Anstey, os testes analíticos de inteligência de Meili; dispunha, também, do TAT, do Rorschach do Szondi. Até onde teria ele levado o estudo destes meios de diagnóstico, todavia é questão à qual não estamos em condições de responder. Sabemos é que, na sua mão, eles não teriam sido alvo de uma incorrecta utilização, pois como nos diz (1945a) a propósito do Rorschach “pela aplicação que nós fizemos do teste, chegámos à conclusão de que só deve ser usado por quem esteja perfeitamente adestrado no [seu] manejo [já que] não é verdadeiramente objectivo.”

Surpreende-nos que tamanho cultor da medida psicológica não tivesse avançado na utilização das diversas ferramentas que tinha ao seu dispôr. Pensamos que o teria iludido a possibilidade de uma reforma magna do

ensino, à luz da qual o trabalho psicológico viesse a adquirir uma expressão nacional de facto; teria ficado a aguardar, Rui Carrington, por um programa que novo sentido desse aos seus anseios e melhor rendibilizasse tanto o seu esforço como o de todos aqueles que paulatinamente ingressavam no domínio da Psicologia.

A expectativa, porém, gorou-se. Trabalhando praticamente sozinho, Rui Carrington acaba por não explorar totalmente, quer os instrumentos de que se munira, quer as ideias a que chegara. Interrogavamo-nos sobre as razões que teriam ditado a falta de projecção de Rui Carrington na Psicologia... Talvez a mais evidente tenha sido a da falta de interesse oficial em tais matérias. Por outro lado, talvez a grande abrangência do discurso de Rui Carrington fizesse com que ele fosse olhado de soslaio. Realmente, procurando a Psicologia, o que nela entrevê é uma via para a promoção do sucesso educativo e, neste último, uma chave para o sucesso da sociedade. Em última análise, é para a sociedade que Rui Carrington tem os olhos sempre voltados, pensando o que pode ela fazer e os dividendos que pode colher duma gestão correcta dos recursos humanos que cada nova geração em si mesma constitui. *De cada um conforme as suas aptidões, a cada um conforme as suas necessidades*, – no limite podia ser este o lema de Rui Carrington. Já não dizemos que à época teria soado como demasiado panfletário. Ainda hoje é uma visão. Por isso terminamos com a dupla convicção de que, sobre Rui Carrington, não só mais pode ser dito, como tal seguramente virá a acontecer.

Notas

¹ Relativamente ao rol de publicações que consta na última obra de Rui Carrington, apenas nos escapa o título de 1956. Descobrimos, em acréscimo uma que nessa lista não figura e que damos na nossa bibliografia como (1954b)

² Rui Carrington (1941b) explora com pormenor esta semelhança.

³ No original lê-se "... a useful rough test of short duration."

⁴ Carta existente no maço BC 1552²V da BPB UM.

⁵ É da maior inverosimilhança que, a ter havido outros trabalhos sobre instrumentos de Otis em Portugal, Rui Carrington disso não tivesse conhecimento, ou deliberadamente o omitisse, na sua obra de 1964, em que historia a implantação dos testes psicológicos no nosso País.

⁶ É o texto *Da Orientação Profissional e da Orientação Educacional*, que tendo sido lido em 1948, só é publicado em 1950.

Bibliografia

Boring E. G. (1950). *A history of experimental psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts Inc.

Cattell R. B. (1953). *A guide to mental testing*. London: University of London Press.

Costa, Rui Carrington (1941a). Possibilidades de predição do aproveitamento escolar dos alunos do primeiro ano dos liceus. *Liceus de Portugal*, 4, 287-306; 5, 380-387; 7, 562-568; 9, 685-700.

Costa, Rui Carrington (1941b). Testes: limitação do tempo destinado à sua aplicação. *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, 2.^a série (2) 29-61.

Costa, Rui Carrington (1942). Algumas considerações sobre a medição em Psicologia. *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, 2.^a série (3) 73-106.

- Costa, Rui Carrington (1944). O desenho e o teste de representação mental do Dr. Decroly, aplicado nas escolas portuguesas. *A Criança Portuguesa*, 3 (3/4) 119-176.
- Costa, Rui Carrington (1945a). Testes mentais, sua história e valor. *Monografias do Boletim do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira*, 2.ª série (3) 27-62.
- Costa, Rui Carrington (1945b). Será possível prever e avaliar a eficiência da função docente? *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, 2.ª série (6) 55-107.
- Costa, Rui Carrington (1946a). Quociente de inteligência de Stern ou constante pessoal de Heines? *A Criança Portuguesa*, 5 (1/2) 19-66.
- Costa, Rui Carrington (1946b). Subsídios para a história do movimento de orientação profissional: sua introdução no nosso país. *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, 2.ª série (7), 43-124.
- Costa, Rui Carrington (1950). Da orientação profissional e da orientação educacional. *A Criança Portuguesa*, 9, 89-108.
- Costa, Rui Carrington (1951). Da limitação do tempo nos testes de capacidade. *Revista Portuguesa de Filosofia*, 7 (4) 371-379.
- Costa, Rui Carrington (1952a). Un test du Dr. Decroly aux écoles du Portugal. In: F. Baumgarten (Ed.), *La Psychotechnique dans le monde moderne*. Paris: PUF.
- Costa, Rui Carrington (1952b). Acerca do estudo eficiente. *A criança portuguesa*, 11 (1) 141-175.
- Costa, Rui Carrington (1953). O valor preditivo dos métodos de interpretação do rendimento dos testes: a constante pessoal de Heines. *Las Ciencias*, 20 (2) 495-509.
- Costa, Rui Carrington (1954a). A psicologia do testemunho. *Scientia Ivrídica*, 3 (11) 225-243; 3 (12) 334-350.
- Costa, Rui Carrington (1954b). Valor preditivo dos testes e constante de Heines. *Revista Portuguesa de Filosofia*, 10 (3) 341-356.

- Costa, Rui Carrington (1955). Algumas considerações sobre o scatter. *Revista Portuguesa de Filosofia*, 11 (3/4) 262-275.
- Costa, Rui Carrington (1957a). Contribuição para o conhecimento do nível mental da criança portuguesa. *A Criança Portuguesa*, 15/16 (1) 251-272.
- Costa, Rui Carrington (1957b). Da necessidade de existência de psicólogos escolares no ensino secundário. *Revista Portuguesa de Filosofia*, 13 (4) 393-409.
- Costa, Rui Carrington (1958). Le témoignage envisage du côté psych judiciaire. In. L. Canestrelli (Ed.), *Actes du XIII congrès de l'association internationale de psychologue appliquée*. Roma.
- Costa, Rui Carrington (1960). Bosquejo histórico e valor da orientação profissional e educacional como factores de ajustamento do indivíduo ao meio social. *Revista Portuguesa de Filosofia*, 16 (3) 311-335.
- Costa, Rui Carrington (1961). L'inhibition rétroactive dans l'apprentissage et dans la vie. *Enfance*, (3) 221-225.
- Costa, Rui Carrington (1963). Elementos essenciais de estatística para quem se dedica aos testes. *A Criança Portuguesa*, 21, 365-387.
- Costa, Rui Carrington (1964). *Breve história dos testes psicológicos e seu valor como instrumento de diagnóstico e de medida*. Braga: Liv. Cruz.
- Cronbach L. J. (1949). *Essentials of psychological testing*. New York: Harper & Brothers Publishers.
- Gonzalez, Ana (1952). Activité de l'institut d'orientation professionnelle de Lisbonne. In. F. Baumgarten (Ed.), *La psychotechnique dans le monde moderne*. Paris: PUF.
- Freeman F. N. (1939). *Mental tests*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Guimarães, Oliveira (1940). Selecções escolares. *Liceus de Portugal*, 1, 7-21; 2, 104-120; 3, 179-185.
- Monroe, De Voss, Kelly (1924). *Educational tests and measurements*. Boston. Houghton Mifflin Company.

- Ruch G. M. (1929) *The objective new-type examination: an introduction to educational*. Chicago: Scott, Foresman & C.º.
- Torres, Manito (1952). La psychotechnique au Portugal. In. F. Baumgartner (Ed.), *La Psychotechnique dans le monde moderne*. Paris: PUF.
- Wilson G. M. & Hoke, K. J. (1929). *How to measure*. New York: The Macmillan Company.