

SOBRE O ITINERÁRIO PEDAGÓGICO E CIENTÍFICO DE CARRINGTON DA COSTA *

JUSTINO PEREIRA DE MAGALHÃES

0. A presente comunicação insere-se no Projecto de Investigação que vem sendo desenvolvido por um grupo de Investigadores do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, sob o título «Itinerário Pedagógico-Científico do Dr. Carrington da Costa». Este projecto que conta com a colaboração da Biblioteca Pública de Braga, visa em linhas gerais, dois objectivos básicos: classificar e dar a conhecer o espólio bibliográfico do Dr. Carrington da Costa; contribuir para o conhecimento da sua obra pedagógica e científica. Na elaboração desta comunicação contámos com a colaboração dos colegas de trabalho: Clara Costa Oliveira, Conceição Antunes, Guilherme Silva, José Manuel Cruz. Uma prestimosa colaboração que não vincula contudo aqueles colegas aos pontos de vista que procurarei aqui explicar.

* Texto da conferência promovida em 22 de Fevereiro de 1995, pela Biblioteca Pública de Braga, comemorativa do 1.º Centenário do Nascimento de Carrington da Costa. Uma 1.ª versão deste texto constituiu a Conferência proferida pelo autor no Círculo de Arte e Recreio em Guimarães a 27 de Janeiro de 1995.



1. Nascido a 25 de Agosto de 1894, na freguesia de Azóia de Baixo, concelho de Santarém, Rui Carrington Simões da Costa estudou na Bélgica, frequentando o Instituto Superior Técnico e a Escola de Guerra. Desde 1920, exerceu funções de director dos serviços de Agrimensura na província ultramarina da Guiné, sendo também delegado do procurador da república e Conservador do Registo Predial. Regressado da Guiné, instalou-se no Porto vindo a concluir o Curso Superior de Letras. Frequentara a Escola Normal Superior de Coimbra, entre 1929-1930 e desenvolveu a sua vida numa dupla actividade de professor e investigador, até muito próximo da sua morte, em Dezembro de 1964. Foi professor do 9.º Grupo, leccionando as disciplinas de Desenho e de Matemática e se a sua actividade de investigação se desenvolveu sobretudo no domínio da Psicologia Aplicada, muito especificamente ao nível da psicometria, Carrington da Costa não deixou de preocupar-se com uma fundamentação teórica que permitisse enquadrar e estruturar a sua acção pedagógica. Mais que um técnico da educação, Carrington da Costa revelou-se um pedagogo no verdadeiro sentido da palavra.

Neste contexto se levanta a primeira questão. Como se enquadram a obra e acção de Carrington da Costa, nas grandes linhas de evolução do pensamento pedagógico do século XX? E mais concretamente ainda, sendo como foi um crítico e um espírito marcado pela inquietação, desde a sua passagem por Coimbra, como se posiciona face ao *Movimento da Escola Nova*? Integrar-se-á Carrington da Costa entre os pedagogos e pensadores que em Portugal intentaram não deixar morrer o movimento de renovação pedagógica que marcou os primeiros trinta anos do século XX?

Com efeito, nos finais do século XIX, tomando por bases nomeadamente a produção científica da psicologia e da sociologia que se consolidam como domínios específicos do saber e um discurso científico no campo educativo que procura assimilar as inovações em curso, com relevo para a experimentação e suas aplicações à educação e à instrução, desenvolve-se um movimento de inovação educacional que conhece um impulso fundamental na viragem de século e culmina no pós-guerra. Pelos anos trinta a situação era já de franco declínio. Fora entre as duas Guerras Mundiais, mas mais especificamente entre 1918-19 e a subida ao poder dos regimes ditatoriais, que tal movimento de inovação pedagógica, organizando-se sob a forma de *Educação Nova*, congregara uma diversidade de iniciativas, sensibilidades e escolas, no interior de vários países.

Todavia este ponto alto da inovação pedagógica era o fim de um ciclo que culminava um século de intensa escolarização a todos os níveis do saber e para a generalidade dos escalões etários – o século XIX foi de facto «o Século da Escola» – e assinalava a consolidação de um discurso pedagógico em torno das Ciências da Educação que tomavam como suportes básicos a psicologia e a sociologia. Um ciclo que traduz fundamentalmente uma reacção às práticas educativas assumidas pelo *Movimento das Luzes* e prosseguidas no período oitocentista.

Beneficiando dos condicionalismos históricos do pós-Guerra, a explosão de iniciativas em torno da *Educação Nova*, tende não obstante a circunscrever-se a uma optimização das pesquisas e das práticas educativas anteriores. E a mensagem para o surgimento de um homem novo, um homem não belicista, um homem libertado, viria a morrer nas contradições de diversa natureza que enredam aquele movimento. No entender de António Nóvoa, «sobrevive Célestin Freinet e as suas propostas educativas: mas trata-se já de uma pedagogia sociopolítica, que anuncia os debates institucionais dos anos 60. Sobrevive também Jean Piaget e as suas investigações científicas: mas trata-se agora de uma tutela psicológica que dificulta a génese de um discurso próprio no seio do terreno educativo» (Nóvoa, 1994: 209).

No quadro dos países mais influenciados pelo *Movimento da Escola Nova*, a agitação de ideias e os movimentos de opinião não se traduziram em experiências em tudo idênticas na forma e no seu significado. Referindo-se ao *Movimento da Escola Nova* em Portugal, Álvaro Viana de Lemos, reporta-se às últimas décadas da Monarquia e admite que este movimento de inovação

pedagógica se traduziu em vários tipos de manifestação concreta: o trabalho realizado nas escolas normais, os esforços associativos por parte de 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 pioneiras. Não há no entanto uma instituição educativa que haja satisfeito integralmente a escala de 30 pontos que definia o modelo de «Escola Nova», pelo que se não pode falar de uma inovação de raiz, seja ao nível público, seja ao nível privado – «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» (Nóvoa, 1994: 211).

Eventualmente uma das principais, senão a principal fragilidade do *Movimento da Escola Nova* em Portugal reside nesta dependência do sistema público de instrução, por sua vez muito associado aos ideais republicanos. Quando em 29 de Abril de 1913, o deputado portuense, Vítor José de Deus Macedo Pinto, apresentou uma proposta de lei no Parlamento para a criação de *Escolas Novas Portuguesas*, reconhecia que este Movimento anda associado ao ensino livre «aquele que representa inovações em matéria educativa». Constituem-no escolas que «representam a adaptação dos meios educativos à natureza psicológica da criança e à preparação dela para a vida moral, intelectual e contemporânea, são verdadeiros laboratórios de experiências pedagógicas» (Gomes, 1980: 255-256). Sendo escolas vocacionadas para a adolescência, necessário se tornaria, no caso português, articulá-las com uma renovação ao nível dos jardins de infância e da instrução primária. A *Escola Nova Portuguesa* destinar-se-ia por consequência a alunos com idades entre os 6 e os 18 anos.

De grande tradição em Portugal, o ensino particular funcionava nos mesmos moldes do ensino oficial, no que se refere a métodos, programas e regulamentos.

Uma análise sumária àquela proposta de lei revela toda a fragilidade e as contradições com que se debate o movimento de renovação pedagógica em Portugal. Com efeito, se o contexto geográfico e social das *Escolas Novas* é a cidade, tomando o campo apenas como contraponto, em Portugal, o movimento de urbanização que marca a contemporaneização dos hábitos e estilos de vida, mal se havia feito sentir. O desafio educativo e formativo das *Escolas Novas* era a secundarização e a terciarização dos estilos e modos de vida, todavia a população portuguesa continuava essencialmente rural. Os grandes investimentos metodológicos careciam de recursos técnicos e humanos e de vontade política, conseguida noutros países a partir de uma grande tradição de ensino livre, situação bem distinta da portuguesa.

Bem o entendeu Adolfo Lima ao criar a Escola Oficina N.º 1 que marcara a experiência pedagógica renovada mais conseguida em Portugal (Candeias, 1994).

2. Entre as diversas sensibilidades e 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 preocupações básicas se concentram no plano psicológico; António Sérgio que, questionando os fundamentos da educação no plano filosófico, apresentou um plano de acção concertado, articulando o sistema educativo e a sociedade; Álvaro Viana de Lemos que estabelece conexões ao nível pedagógico, muito especificamente na «área artística» (cf. Nóvoa, 1994: 211). A intervenção destes pedagogos e pensadores ficara contudo definitivamente comprometida com o advento do Estado Novo e durante a década de 30 foram sendo sistematicamente silenciados – Adolfo Lima viria a ser temporariamente preso em 29 de Outubro de 1927, tendo-se mantido até então como responsável da secção portuguesa da Liga Internacional Pro-Educação Nova e Faria de Vasconcelos fora pressionado ao silêncio, António Sérgio partira para o exílio e por fim, Álvaro Viana de Lemos passara na prisão os últimos meses de 1934. A prisão de Álvaro de Lemos ao que parece devida aos seus ideais a favor da educação nova, levá-lo-ia a pedir a sua aposentação de Professor da Escola do Magistério Primário de Coimbra.

Também no plano internacional, o *Movimento da Escola Nova* perdeu então alguns dos seus principais impulsionadores, entre os quais Claparède.

Como se referiu, Carrington da Costa cursara a Escola Normal Superior de Coimbra para o Magistério no então 9.º Grupo – Desenho e Matemática, tendo concluído o primeiro ano no ano lectivo de 1929-30, com a média final de 16 valores (Gomes, 1989: 333-334). Muito provavelmente inscreveu-se no segundo ano, mas não frequentou uma vez que pelo Dec. n.º 18973 de 16.10.1930, as Escolas Normais Superiores foram extintas e criadas em sua substituição, nas Faculdades de Letras, as Secções de Ciências da Educação. Deste processo de encerramento da Escola Normal Superior de Coimbra, um processo conflituoso e em parte arbitrário, dá testemunho o último número do *Arquivo Pedagógico*, órgão oficial da Escola, nomeadamente pela voz de Eusébio Tamagnini que mais tarde viera a ser ministro da educação. Foi no âmbito da Cadeira de Didáctica da Matemática que o aluno Carrington da Costa apresentou um estudo sobre o «Método Heurístico», estudo que viria a ser publicado no referido boletim pedagógico (cf. *Arquivo Pedagógico, Boletim da Escola Normal Superior de Coimbra*, Março de 1927 e Março-Dezembro de 1930).

Não há por consequência, notícia da sua tese de Exame de Estado, contrariamente ao que se sabe do seu irmão, que se especializara no domínio das Ciências Naturais. Começou a exercer a profissão como professor agregado no Liceu de Viseu, em Agosto de 1931, efectivando em Novembro

do mesmo ano no Liceu de Vila Real. A partir do ano lectivo de 1932-33, tornara-se professor efectivo do 9.º Grupo do Liceu Nacional de Braga, onde exerceu a sua profissão até o ano de 1964. Durante este período, para além das funções docentes, também assumiu responsabilidades na gestão pedagógica.

3. Quando procuramos compreender a intervenção pedagógica e mesmo cívica de Carrington Simões da Costa, somos levados a distinguir três planos de acção: a actividade docente e suas implicações ao nível pedagógico; a investigação; a produção científica. Três domínios que necessariamente se entrecruzam, mas de que não resta uma informação, nem suficiente, nem equilibrada, desconhecendo-se em boa parte os princípios que fundamentaram a sua acção pedagógica. Quais as convicções mais profundas de Carrington da Costa ao nível pedagógico? Porque se revelou tão exiguo e reservado em explanar as suas ideias? Sendo como deixa entrever a cada momento, um espírito fecundado por uma grande erudição, porque reserva aos investigadores a tarefa ingrata de entretecer arqueologicamente toda a vasta panóplia de mestres e condiscípulos que povoaram o seu espírito e nortearam a sua acção?

Eis por consequência, domínios em que se toma necessário prosseguir e aprofundar a pesquisa e não apenas para melhor conhecer o pensamento e a acção deste pedagogo. É nossa convicção que conhecer e fazer jus a pedagogos e professores que souberam acoitar-se sob uma relativa marginalidade, a fim de permanecerem vivos e testemunharem à juventude um sentido renovadamente crítico para vida, é também responder a uma questão mais genérica, que é a de compreender como a pedagogia estatizante do Estado Novo conviveu com indivíduos que não abdicaram do seu testemunho crítico.

Deixando para outra ocasião a abordagem da função docente e o seu enquadramento institucional, tarefa de que ao que sabemos se vem incumbindo um grupo de docentes da Escola Secundária Sá de Miranda, abordaremos ainda que sumariamente e de forma necessariamente incompleta a actividade de investigação de Carrington da Costa, como factor e suporte básico da sua produção intelectual.

4. Quando, ainda estudante, intentou compreender o valor e o contexto histórico da pedagogia herbartiana, por contraponto a uma pedagogia voltada para o educando e a pretexto do método heurístico, Carrington da Costa posicionava-se do lado da ruptura e inquietava-se no sentido da mudança. Que mudança porém? A resposta parece ter sido lenta, a inferir pelo silêncio a que se remeteu na década de trinta. Silêncio que não significa inacção, uma vez que, em 1936, iniciou um estudo psicológico dos alunos do primeiro ano do Liceu Nacional Sá de Miranda, em Braga, aplicando sistematicamente o «Teste colectivo de desenvolvimento mental de Otis». Estudo que prolongou,

ininterruptamente, entre 1936-37 e 1955-56 e que lhe permitiu participar nalguns debates comparativos, a nível nacional e internacional (cf. 1957-57: 252). Foi uma investigação que preparara com rigor, adaptando o referido teste às crianças portuguesas, «com a devida autorização do autor e editores» (1941: 4).

Mas é justamente a partir da década de 40 que passa a colaborar com maior regularidade na imprensa pedagógica, tendo nomeadamente publicado nas seguintes revistas: *Boletim do Instituto de Orientação Profissional* «*Maria Luísa Barbosa de Carvalho*», a partir de 1950, apenas designado *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*; *A Criança Portuguesa*, *Boletim do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira – morfologia, psicologia, medico-pedagogia*, que se publicara entre Maio-Junho de 1942 e 1962-63; *Liceus de Portugal*, *Boletim da acção educativa do ensino liceal*, que se publicara entre 1940 e 1946.

5. Mas não apenas se repara com alguma estranheza, que Carrington Simões da Costa haja retomado tardiamente a produção científica, como porventura se infere que precisara de dois argumentos muito concretos ao nível pedagógico e cívico para definir a sua principal linha de investigação: 1) conhecer a criança, muito especificamente a criança e o aluno portugueses, estudos que desenvolveu ligando-se ao Instituto António Aurélio da Costa Ferreira, nomeadamente na pessoa de Vítor Fontes; 2) desenvolver uma pesquisa técnico-científica no âmbito da orientação escolar e profissional de que resultou uma colaboração, mais ou menos regular na 2.^a série do *Boletim de Orientação Profissional*, já referido. Num caso como noutro, fê-lo essencialmente pela via da Psicologia Aplicada, mais especificamente pela via da psicomетria e da testologia como técnica de mensuração e via de predição. Neste contexto, a parte mais significativa da sua produção científica fora publicada, através dos dois *Institutos*: Instituto António Aurélio da Costa Ferreira e Instituto de Orientação Profissional. É ainda pela via da acção educativa que se acede às principais coordenadas do seu pensamento pedagógico. Na Revista *Liceus de Portugal*, apenas publicara dois pequenos estudos.

Um segundo aspecto que não deixa de causar estranheza na obra de Carrington da Costa, é a grande ausência de autores e de pedagogos portugueses. Entre os principais representantes do movimento de renovação pedagógica em Portugal, merecem-lhe uma menção especial o casal Sérgio e Faria de Vasconcelos. A António e a Luísa Sérgio refere-se, conferindo-lhes um lugar pioneiro na introdução em Portugal da escala de Yerkes, ou *método da valorização parcial*, por contraponto à escala de Binet, *enquanto método do tudo ou nada*. Eis as palavras de Carrington da Costa, gravadas em 1945 «É com desvanecimento que nos referimos ao facto de, em Portugal, quatro anos depois de conhecido o trabalho de Yerkes, por isso em 1918, D. Luísa Sérgio e seu marido o conhecido polígrafo, e pedagoga António Sérgio tentarem a adaptação dessa escala, cujos resultados apareceram no ano

seguinte em obra intitulada «Escala de pontos dos níveis mentais das crianças portuguesas»./ Infelizmente, o número reduzido de aplicações não permitiu estabelecer normas./ Êste estímulo, êste incitamento não logrou, devemos confessar com mágoa, despertar, em Portugal, uma atitude de interesse pelo movimento dos testes que nos outros países já tinha sido acolhido com fundado entusiasmo» (1945: 17-18).

De Faria de Vasconcelos recordaria, em 1946, a obra de primeiro director do Instituto de Orientação Profissional D. Maria Luisa Barbosa, criado em 1925, com a designação Instituto de Orientação Profissional «(Maria Luísa Barbosa de Carvalho», tributando-o de «figura prestigiosa, de projecção além fronteiras, que afanosamente diligenciou colocá-lo a par dos seus congêneres do estrangeiro» (1946: 114).

Se a experimentação em psicologia e a sua validação, foram temas retomados com certa regularidade, a renovação dos métodos pedagógicos, no que se refere nomeadamente ao conceito de aprendizagem, é um tema recorrente, como recorrentes são, na sua obra, a orientação profissional e a metodologia científica. Ainda no domínio da psicologia aplicada, alarga as suas preocupações aos níveis e graus de previsibilidade comportamental, com aplicação, entre outros aspectos, ao domínio jurídico.

5.1. Mas seguramente um dos seus mais significativos estudos, no que se refere à inspiração e ao enquadramento da sua acção pedagógica, é a análise que faz do Movimento *da Escola Nova* e do seu prolongamento na actualidade, questão que aborda no artigo intitulado «A Escola Nova e o Pensamento Pedagógico de Ortega y Gasset», publicado no *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, em Outubro de 1943. Retomando as ideias expressas, quando ainda estudante, começa por apresentar uma apreciação global sobre a evolução pedagógica nos séculos XIX e XX. Em termos genéricos, a pedagogia do século XIX, onde pontificou Herbart, é «essencialmente intelectualista e individualizante» (1943: 1). Por contraponto, nas primeiras décadas do século XX, no âmbito da *Escola Nova* e sob inspiração de Dewey, desenvolveu-se o primado do social, tendência que com o alemão Nartop seria levada ao extremo de tomar o homem como «entidade abstracta e só uma realidade existe: a sociedade» (1943: 2). Por outro lado, interroga-se Carrington da Costa, se em Herbart a *motivação* reside na capacidade do docente para trazer as crianças para a tarefa escolar e se, recorrendo à cooperação escolar e à educação activa, Dewey e Claparède estimulam uma abertura ao *interesse* dos alunos, como «mola real de toda a educação», sustentando todavia que as crianças orientam a sua actividade em harmonia com as suas necessidades psico-físicas, e que nelas «há uma identificação entre o *eu* e o *não eu*», onde reside afinal a verdadeira liberdade na educação de infância (cf. 1943: 2)?

Interrogando-se, o autor fá-lo com efeito, por um lado, sob alguma suspeita do conceito de *educação funcional* e por outro lado, porque

reconhecendo a existência do *instinto de liberdade*, está consciente que, no plano educativo, a liberdade é exactamente a repressão desse instinto. Mas fá-lo ainda porque a focalização da acção pedagógica no vector sociológico, como é o *self-governement*, condiciona a liberdade infantil à «escolha dos meios para atingir um fim: o desenvolvimento moral das crianças» (1943: 7). O mesmo se verifica com os métodos de Decroly e Montessori, bem como no plano de Dalton. É por consequência e uma vez mais, uma prevalência, uma dominância do adulto que julga conhecer a criança. Faltava com efeito o contributo psicológico como mostrou Piaget a quem se deve, segundo Carrington da Costa, um avanço fundamental no conhecimento da criança, nomeadamente ao nível do funcionamento e evolução do seu pensamento, retribuindo-lhe uma «estrutura», uma «mentalidade» e uma «moral» diferentes das 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. E se quisermos amparar e valorizar esse desenvolvimento natural, teremos de lhe votar profundo respeito. Respeitar não é, como se poderia supor, deixá-la à sua livre expansão, mas sim estudá-la para se poder criar um ambiente próprio que favoreça e canalize, no verdadeiro sentido, as suas potencialidades» (1943: 10).

Se o egocentrismo domina e caracteriza o pensamento e a conduta da criança, impedindo a reflexão e o desenvolvimento da lógica das relações, a autonomia e a liberdade, enquanto vectores de socialização, actuam no sentido da «involução do seu egocentrismo». Ao afirmar «a vida social» como condição de educação, não apenas a moral autónoma e heterónoma se aproximam, como a distinção entre educação intelectual e educação moral deixa de fazer sentido.

Carrington da Costa não deixa de concordar com este ponto de vista e conclui: «esmiuçando a ideia, nós poderemos dizer que as crianças verdadeiramente activas dentro da escola, quer estejam a analisar um trecho, quer a resolver um problema de aritmética, tanto mobilizam as suas tendências volitivas – o carácter – e a sua capacidade de resolver, pelo pensamento, novos problemas, – a *inteligência* –, como põem em acção um conjunto de atitudes morais e de interesses» (1943: 3).

Assim pois, Carrington da Costa que não deixa de estabelecer algumas reservas à utilização do conceito de *Educação Nova*, distancia-se de alguns analistas, admitindo não apenas que a principal inovação no movimento pedagógico das primeiras décadas do século XX se deve à psicologia, mas também ao admitir que para além da corrente sociológica e da corrente psicológica, há neste movimento uma outra corrente, o movimento vitalista, cuja «concepção pedagógica» se deve a Ortega e Gasset. É uma posição controversa, que gradualmente tende para um perenealismo pedagógico, contrastando, em parte, com a valorização da mudança que Carrington da

Costa defendera no seu artigo sobre o método heurístico. Ortega e Gasset critica a teoria de Darwin sobre a evolução das espécies, cuja aplicação pedagógica conduz a concluir que cada indivíduo é fruto da adaptação ao seu meio ao «seu mundo», pelo que, não deixando de relevar o significado de «mundo», como não significando mais que a «expressão do seu mundo», defende que «a vitalidade não aparece como uma soma de funções relativamente independentes, mas sim como criadora das funções orgânicas e, portanto, anterior a elas. Assim, também, anterior a toda a cultura e civilização, e como seu factor essencial e primário, existe uma forma de vida psíquica que perdura através do tempo e do espaço e que é «em última instância, a vida essencial» (1943: 19).

Esta abertura a uma teleologia que não deixa de traduzir um enquadramento forçado no movimento da Escola Nova, estimula o raciocínio de Carrington da Costa e leva-o a retomar a *teoria hormonal* e o conceito de *catarse* e *mito-transfiguração* do mundo exterior, para interpretar os desejos na criança. Uma busca da substantividade da infância, que em seu entender, Claparède e Gasset buscaram por vias distintas. Se ambos admitem que o sentido de infância se prolonga nos adultos, para Claparède trata-se do reconhecimento do «génio», enquanto para Ortega e Gasset tal prolongamento se centra na noção de «desejo». No seu desenvolvimento, a criança cumpre como que um ciclo vital e formativo que em boa parte não é seu, mas da humanidade, mas fá-lo todavia de modo próprio, em consonância com as suas características e correspondendo ao processo educativo que lhe é proporcionado. O primeiro desafio que se coloca ao educador é por conseguinte, conhecê-la.

Detivemo-nos um pouco mais neste estudo por duas razões fundamentais: a primeira porque não deixa de ser sintomático que o autor não faça qualquer alusão aos pedagogos portugueses, como já se notou, e a segunda porque intenta através deste artigo resolver um conjunto de problemas ao nível do enquadramento pedagógico, fazendo apelo a princípios que se desenvolvem num quadro de perenidade. Este artigo constitui de facto um referencial básico para o conhecimento da obra deste autor. Entendendo como entendeu a psicometria como uma via de descoberta e de conhecimento dos sujeitos, básica para uma acção pedagógica adequada às características dos alunos, entendendo como entendeu a importância da orientação vocacional e da orientação profissional, não podia deixar de manter-se em acordo com os princípios do vitalismo, na formulação que lhe dera Ortega e Gasset. A psicometria não gera uma nova personalidade, antes é uma via privilegiada para conhecer as características de cada um, antevendo-se-lhe um destino e adequando-se-lhe a acção educativa.

6. Ainda dentro da produção científica que mais directamente incide sobre a problemática pedagógica, podem retomar-se três outros estudos do autor: «Será possível predizer e avaliar a eficiência da função docente?»

(1945); «“Vivência”: uma ideia e uma palavra» (1945) (que assinala a sua colaboração na revista *Liceus de Portugal*; «Acerca do Estudo Eficiente» (1952). O primeiro destes estudos centra-se numa questão muito concreta que é a formação e o recrutamento de professores, um problema sempre recorrente na história da pedagogia e sempre actual – o professor nasce ou faz-se? Uma questão inconclusiva, sobre a qual Carrington da Costa reuniu centenas de estudos teóricos e práticos e que o levaram, entre outros aspectos a reflectir sobre o noção de *aptidão*.

Deste modo, socorrendo-se de investigações desenvolvidas junto de alunos normalistas, por parte de diversos investigadores estrangeiros e tomando por base o estudo que ele próprio desenvolveu junto dos normalistas da Escola do Magistério Primário de Braga, conclui que são minoritários os candidatos que abraçam a função de professores por vocação. No caso do Magistério de Braga não representam mais de 8,16%, dos 146 alunos que responderam ao inquérito, no ano de 1945. Estavam então matriculados 147 alunos, 109 raparigas e 38 rapazes. Na aplicação do inquérito fora utilizado o método das dissertações. Procurando interpretar o conceito de *aptidão*, quer contrapondo *aptidão* inata a capacidade, quer enquadrando o conceito de *dom*, como traduzindo um conjunto de aptidões, Carrington da Costa inclina-se para o conceito de *dom* como sendo o que melhor se aplica ao caso dos professores. Uma categoria que traduz um conjunto de aptidões passíveis de aperfeiçoamento, no que se afasta dos inatistas puros, entre os quais releva Kerschensteiner.

Recolhendo cerca de duas centenas de trabalhos sobre «as qualidades inerentes à profissão docente e à maneira de predizer e avaliar a sua eficiência», reconhece que se trata de uma das profissões mais complexas e também das mais estudadas. Os principais métodos utilizados nestes estudos são, para além do histórico, muito pouco comum e de pouca utilidade pois que «se compulsarmos as histórias da pedagogia verificamos que as características exigidas aos professores e educadores, em todos os tempos, não se sobrepõem» (1945: 71), o método dedutivo e o método indutivo. De entre os trabalhos desenvolvidos pelo método dedutivo, conta-se o contributo de Georg Kerschensteiner, que retoma as grandes categorias de Spranger sobre «as formas de vida», para enquadrar o tipo social do professor. Segundo ele «o educador é um indivíduo de tipo básico social, posto ao serviço espiritual de uma colectividade e cuja simples inclinação ou simpatia o leva a exercer influência na criança, como futuro portador de valores ilimitados, formando-a espiritualmente, na medida da sua capacidade especial, e que na actuação daquela simpatia encontra a maior satisfação» (1945: 71). Kerschensteiner deambula assim do *amor de mãe* para o *amor pedagógico*. Um conceito que «encerra um ideal de perfeição, um ideal de beleza» (1945: 73) e que se traduz num compromisso com o destino dos educandos, tal como ficara gravado por Platão que, referindo-se ao amor, elogia em o *Banquete* a relação de Sócrates com os seus discípulos. Comentando o pensamento de

Platão, António Sérgio designou de *amor socrático* este envolvimento de mestre e discípulos. Todavia o método dedutivo proporciona acepções demasiado teóricas, partindo dos conceitos de educação e instrução.

É por consequência, para o método indutivo que se volta Carrington da Costa, posto que tem como ponto de partida a realidade e não uma análise puramente teórica, se bem que assente nos conceitos de educação e de instrução. Retoma alguns estudos, o primeiro dos quais conduzido pelo americano H. E. Kratz, publicado em 1896 que parte de um inquérito aos alunos sobre as qualidades dos professores. O segundo estudo que aborda é do suíço Jakob-Robert Schmid e visa definir uma tipologia do professor, constituída por quatro categorias. Outros estudos retomam as correlações entre uma diversidade de qualidades e/ou as respostas dadas por alguns peritos, ou as relações de êxito e de fracasso no trabalho dos professores. São todavia trabalhos que no entender de Carrington da Costa, «carecem de carácter prático. Procuram, na verdade, dar as características do professor ideal, ou as causas do insucesso dos professores, mas não é abordada a maneira de, objectivamente, tornar possível predizer-se ou avaliar-se a eficiência da função docente» (1945: 84).

É esta uma das atribuições que cabem ao movimento dos testes e a *terminologia quantitativa*, com base em escalas de eficiência, organizadas por itens, visando classificar o ensino e não o mestre, como estipulou Connor, em 1920. Uma das escalas que Carrington da Costa retoma com mais atenção é a apresentada por Almy-Sorenson, constituída por vinte qualidades, cada uma das quais, graduada de 0 a 10 -. São as seguintes, as qualidades referidas: 1 – iniciativa; 2 – entusiasmo; 3 – liderança; 4 – cooperação; 5 – fidedignidade; 6 – honestidade; 7 – equidade; 8 – simpatia; 9 – tacto; 10 – paciência; 11 – cortesia; 12 – amor das crianças; 13 – progressividade; 14 – equilíbrio; 15 – bondade; 16 – originalidade; 17 – bom humor; 18 – auxílio; 19 – prontidão; 20 – previsão (1945: 88-89).

Após apresentar uma diversidade de testes nesta base, Carrington da Costa salienta o contributo de Monroe e Clark que introduzem cinco factores básicos para avaliar a eficiência dos mestres: escolaridade dos alunos; características pessoais e profissionais do professor; inteligência geral do professor; experiência docente; treino académico e profissional dos professores. Dos três tipos de estudos sobre esta questão – estudos de natureza filosófica, estudos de natureza experimental e estudos que visam a mensuração, Carrington da Costa valoriza sobretudo estes últimos e dentro deles releva a importância das escalas, que para além de informar, favorecem o aperfeiçoamento da formação docente. Não o faz contudo sem levantar de novo a questão sobre a possibilidade de medição e previsão da qualidade docente, estipulando que um dos problemas básicos é definir o critério a adoptar para avaliar a acção docente. No entanto, em seu entender, são os métodos quantitativos preferíveis à avaliação subjectiva que se utiliza para classificar os estágios, nota que aliás, pouco significa dada a complexidade

da actividade docente, marcada por uma multiplicidade de desafios que se traduzem numa especificidade de questões – questões como a de saber se o professor do ensino secundário tem «habilidade» para ensinar os primeiros anos, onde é mais notório que «do ensino não resulta somente o aprendizado de ideias ou de factos, mas também de atitudes e ideais» (1945:106).

E tal como começou, replicando um artigo de Oliveira Guimarães, então director do Instituto de Orientação Profissional, termina este seu estudo, parafraseando-o, que «entre nós se comece a pensar na forma de organizar-se mais cientificamente o estágio e a apreciação dos futuros professores» (1945: 107). Revelando uma visão arejada da função docente, refugiando-se nos aspectos da eficiência e da técnica, contrariamente ao sistema, subjectivo e arbitrário, instituído pelos paladinos do Estado Novo, Carrington da Costa mostra-se partidário de critérios objectivos e da mensuração. Se o professor não nasce, antes se faz pelo aperfeiçoamento de determinadas aptidões naturais, necessário se torna desenvolver meios que permitam organizar a formação e retirar o melhor proveito das aptidões de cada um. Não deixa pois de ser sintomático que Carrington da Costa se incline para escalas que tomam como critérios básicos a acção junto dos alunos. E se porventura pendeu para a medição, não o fez sem ele próprio se precaver contra as limitações do psicometrismo e sem avaliar, por outro lado, as desvantagens do subjectivismo.

Mais que substantivar e organizar metodologicamente a formação do professor, Carrington da Costa inquietava-se com a previsão e formação do pedagogo. Com efeito estava perfeitamente consciente da importância dos primeiros anos escolares para a futuro dos alunos, no decurso dos quais as funções de instrução não poderão sobrepor-se a funções de acompanhamento e de orientação, pelo que era sua convicção que nem todos os professores estariam vocacionados para leccionarem os primeiros anos do ensino liceal.

6.1. Não são apenas questões de fundamentação filosófica e de rigor e actualização da linguagem científica que levaram o autor a retomar, num pequeno artigo que publicou na revista *Liceus de Portugal*, o conceito *vivência*. Se é seu objectivo mostrar que esta é a melhor tradução, nas línguas latinas, nomeadamente em castelhano e português para o conceito de «*erlebnis*», usado por Dilthey, pretende sobretudo demonstrar que desde 1913, Ortega e Gasset havia adoptado tal tradução. E aqui reside um ponto fulcral para o conhecimento da obra teórica e da acção de Carrington da Costa, ao parafrasear Spranger, para quem «os homens, conforme a sua *estrutura* interna e *estimação dos seus valores*, que é o que vulgarmente se designa por vocação, sejam orientados, impulsionados para determinada vivência, ou, o que é o mesmo, para determinado tipo de vida» (1945: 8). Assim pois, a vivência, enquanto visão particular do sentido do mundo, sobre o qual o sujeito projecta as suas próprias interpretações, dado o seu carácter evolutivo e a sua plasticidade em termos de capacidade pessoal, constitui uma das principais alavancas do impulso educativo.

As questões pedagógicas, já o dissemos, são de facto uma preocupação recorrente na obra de Carrington da Costa. Em 1952, numa oração de sapiência que fora publicada como *Separata de Criança Portuguesa*, retoma a problemática central do estudo/aprendizagem eficiente. Trata-se, em seu entender de uma questão fundamental a que não tem sido dada a devida importância. Sistematiza em quatro as etapas essenciais para um estudo eficiente. «1.º Compreender o que se quer estudar, ou seja, assimilar o que se lê ao que já se sabe, para se tornar possível fazer a distinção entre o essencial e o acessório, que é o mesmo que dizer, encontrar o fio condutor das ideias; 2.º Reter e poder evocar o que se deve aprender do que se compreendeu; 3.º Integrar a matéria que se estuda na totalidade dos conhecimentos já adquiridos; 4.º E, finalmente, fazer-se a sua aplicação» (1952: 9).

Várias outras reflexões povoam o pensamento do autor, cujos pontos de vista procura fundamentar a partir de leituras e trabalhos empíricos que recolheu de outros investigadores. Referindo-se a um conjunto de técnicas que favorecem o estudo, salienta: construção de esquemas, repetição por palavras próprias; leitura de um texto na sua globalidade antes de iniciar a sua compreensão; repetição do que se lê; a apreensão de novo é mais fácil que a remediação de erros, pelo que não se deve iniciar a aprendizagem pelo erro. Mas a motivação é o factor fundamental para o estudo, muito mais quando toma raízes profundas na *aptidão*. Todavia poucos se conhecem quanto às suas aptidões.

E eis-nos de novo chegados à necessidade e às vantagens do conhecimento psicológico dos indivíduos.

7. Para além de uma meta-análise ao nível da psicometria a que faremos uma referência breve mais tarde e que carece de um estudo especializado, um outro domínio da psicologia aplicada que preocupou Carrington da Costa foi a orientação profissional e educacional. Após um bosquejo histórico sobre as questões profissionais e sobre a formação específica para certas tarefas, mostra como no Século XX, a psicologia tem sido chamada para resolver questões em vários domínios da vida prática, incluindo a indústria. É neste domínio da psicologia aplicada, ou melhor da *psicotecnia*, que se desenvolve desde finais do Século XIX a Orientação Profissional (1946: 59). Em 1922, a Alemanha contava com 592 institutos de Orientação Profissional onde foram orientados 40% dos rapazes e 30% das raparigas saídas das escolas. «Em Portugal, foi só em 1925 que se criou o *Instituto de Orientação Profissional Maria Luisa Barbosa de Carvalho*» (1946: 62). Este Instituto fora criado por legado de D. Francisca Barbosa de Andrade e pelo Decreto n.º 11176, publicado em 24 de Outubro de 1925, a sua acção tornara-se extensiva às crianças das escolas da assistência pública de Lisboa. Como seu primeiro director, Faria de Vasconcelos que se mostrava partidário de exames de orientação profissional que não se confinassem às

provas laboratoriais, procurou equipá-lo com o que de mais actualizado se encontrava para a época.

Para Carrington da Costa, no que se refere à orientação profissional, o desenvolvimento da psicotecnia permitiu superar a sua focalização em torno da *vocação* pela focalização em torno da *teoria da aptidão*. Um conceito complexo, o de *aptidão*, que desde logo importa saber em que medida depende de disposições naturais, uma vez que comporta três ideias básicas: «1.º a ideia de diferença individual; 2.º a ideia de rendimento; 3.º a ideia de disposição natural» (1946: 70). O conceito de aptidão que não é estático na vida do indivíduo, não está contudo suficientemente estudado, pelo que Carrington da Costa, seguindo as propostas de outros autores se inclina por operacionalizar o conceito de *aptidão geral ou especial* a partir, complementarmente da *inteligência geral*, como principal factor de decisão profissional dos indivíduos, e das *atitudes*, bem pronunciadas, sejam de natureza intelectual, sejam de natureza afectiva. Outras orientações da pesquisa têm-se desenvolvido a partir da análise comparativa de acidentados de trabalho e do grau de satisfação do trabalhador, pelo que só indirectamente se embrenham nas delicadas questões da previsibilidade.

Que relação haverá contudo entre Orientação Escolar e Orientação Profissional? Se há quem entenda que a orientação escolar é o primeiro passo para a orientação profissional, também há quem entenda e neles se inclui Carrington da Costa que a Orientação Escolar visa antes de mais «auxiliar os estudantes na escolha dos estudos mais adequados à utilização das suas aptidões» (1946: 106). Entre os países que mais se têm preocupado com a orientação profissional, conta-se o caso do Brasil.

Para Portugal, releva a obra do Instituto de Orientação Profissional, já referido e cujo primeiro director, Faria de Vasconcelos, procurou elevar à categoria dos seus congéneres estrangeiros, equipando-o com vários laboratórios dotados de aparelhagem de fabrico alemão, belga e francês. Porém, tal como a entendia Faria de Vasconcelos, a orientação profissional não seria feita nas escolas, mas em associação com elas. O Instituto desempenharia uma importante função junto das escolas e das oficinas, projectando-se uma *Bolsa de Trabalho* para acompanhamento dos indivíduos que tivessem feito as suas provas de aptidão profissional. Lamentavelmente, o projecto não foi concretizado e Faria de Vasconcelos morreria mais conhecido no estrangeiro que em Portugal.

Oliveira Guimarães que lhe sucedeu, inflectiu este movimento e valorizou mais o papel das escolas na orientação profissional. A orientação profissional desenvolver-se-ia, distinguindo-se a orientação escolar de base e a profissional propriamente dita. Sugere pois Carrington da Costa que em todas as reformas de ensino, incluindo o liceal, intervenha o director do Instituto de O.P.E., pois 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» (1946: 124).

Palavras de ontem que continuam perfeitamente actuais. Em 1956, voltaria à questão defendendo a necessidade de orientação escolar e de psicólogos escolares. Em 1960, reforça a ideia da necessidade do funcionamento de serviços de orientação profissional e a criação de serviços de orientação escolar, uma acção capaz de ajustar o indivíduo enquanto criança ao meio escolar e, quando homem, ao meio social. O orientador escolar que fará parte integrante da escola, deve ser um professor com prática de ensino e com uma especialização universitária em Psicologia e em Pedagogia – um psicólogo escolar.

São vários os contributos da sua obra para o conhecimento das crianças e dos adolescentes portugueses. Em 1941, fez uma aplicação *do teste do desenho e do teste de representação mental* criado por Decroly, a alunos dos liceus de Braga, Coimbra, Bragança e Lisboa, cruzando-se uma vez mais com algumas conclusões que Faria de Vasconcelos retirara anos antes.

8. É necessário concluir, mesmo com a consciência de ter abordado apenas uma parte da produção científica de Carrington da Costa. De facto um dos domínios que mais estimulou o seu espírito inquieto e a sua curiosidade científica, foi o da psicométria, quer como meta-objecto em si próprio, no que abordou a sua evolução histórica, desde o busquejo psícofísico aos testes e às escalas, seus valor, limites e aplicação, quer como via para a cientificidade e substantivação da acção pedagógica. Torna-se pois necessário ressituar crítica e esclarecidamente a obra de Carrington da Costa, estudando de forma integrada a sua produção teórica e as múltiplas aplicações que desenvolveu, entre as quais o estudo sistemático sobre os alunos dos primeiros anos dos liceus portugueses.

Torna-se necessário indagar com alguma ousadia metodológica, como se cruzam no seu pensamento as dimensões psicológica e pedagógica. De facto, Carrington da Costa oscilou entre o perenealismo pedagógico, substituindo o essencialismo pelo vitalismo, e o realismo pedagógico, revelando-se muito sensível às múltiplas influências e interferências do meio social, incluindo a acção escolar, sobre o desenvolvimento das aptidões individuais.

Nesta comunicação moveu-nos um objectivo bem mais simples, intentando delinear os principais contornos e fundamentos da acção pedagógica de Carrington da Costa. Espírito inquieto, arguto e muito informado, Carrington da Costa revelou-se partidário de uma acção pedagógica centrada no sujeito e conduzida em moldes científicos. Intentou objectivar os programas de intervenção a todos os níveis da acção educativa em que tomou parte, seja ao nível da aprendizagem, seja ao nível da orientação escolar e da orientação profissional. A mensuração revelou-se para si uma via fundamen-

tal. Mas se a psicologia é a principal base da acção pedagógica, retomando a cada momento como marco a obra de Alfred Binet, foi enquanto pedagogo que encontrou uma coerência, uma lógica e uma fundamentação para alargar o seu campo de conhecimento e de acção junto dos alunos. Não se revia como instrutor, como também não entendia que essa fosse a principal função, nem a principal necessidade de acção educativa junto dos alunos, sobretudo dos dos primeiros anos. Espírito crítico e inquieto, entusiasmou-se com os ideais de renovação pedagógica que estimularam a sua formação e procurou, ajustando-se a uma corrente que favorece uma perenidade pedagógica, mas desafia os programas de acção para se adequarem aos indivíduos, manter-se crítico e cientificamente activo em todos os momentos da sua vida profissional.

Se não se pode considerar Carrington da Costa como um mentor da Escola Nova em Portugal, não pode por outro lado deixar de reconhecer-se que mais que qualquer outro pedagogo da sua geração ele percepcionou e procurou reagir contra os obstáculos que impediam um movimento de renovação pedagógica coerente, com implicações sociais e políticas. Ele percepcionou o papel renovador da escola e as suas potencialidades na construção dos destinos dos indivíduos, articulando a acção de diagnóstico e de orientação vocacional com a preparação científica, técnica e profissional.

Por outro lado, ao voltar-se para o sujeito pedagógico, ao reconhecer que em educação o sujeito não é objecto, pois sobre si e por si passa toda a hipótese de êxito do educador e do próprio sistema educativo, Carrington da Costa posiciona-se do lado da renovação e da mudança, contra o primado do «status quo» defendido pelo Estado Novo. Não deixa de fazê-lo com um grande sentido crítico e de pragmatismo.

Homenageá-lo, no centenário do seu nascimento, é reconhecer a justeza e o valor da sua obra, mas é também e acima de tudo fazer apelo à necessidade de renovar cientificamente os moldes em que se tem desenvolvido a acção educativa junto das crianças, dos adolescentes e dos jovens portugueses.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- NÓVOA, António (1994). *História da Educação*. Lisboa: 1994 (brochura).
- CANDEIAS, António (1994). *Educar de outra Forma. A Escola Oficina n.º 1 de Lisboa 1905-1930*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CANDEIAS, António & NÓVOA, António & FIGUEIRA, Manuel H. (1995). *Sobre a Educação Nova: Cartas de Alfredo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*. Lisboa: EDUCA.
- GOMES, Joaquim Ferreira (1989). *A Escola Normal Superior da Universidade de Coimbra (1911-1930)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- COSTA, Rui Carrington Simões (1930). Método Heurístico. *Arquivo Pedagógico*, n.ºs 1 a 4, Março a Dezembro.
- (1941). Possibilidades de predição do aproveitamento escolar dos alunos do primeiro ano dos liceus. Separata de *Liceus de Portugal*. Lisboa: União Gráfica.
- (1941). Testes: limitações do tempo destinado à sua aplicação. Separata de *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, n.º 2.
- (1942). Algumas considerações sobre a medição em Psicologia. *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, n.º 3.
- (1943). A Escola Nova e o pensamento pedagógico de Ortega y Gasset. Separata do *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, n.º 4.
- (1943-1944). O desenho e o teste de representação mental do Dr. Decroly, aplicado nas escolas portuguesas. Separata de *A Criança Portuguesa*, n.º 3 e n.º 4.
- (1945). «Vivência»: uma ideia e uma palavra. Separata de *Liceus de Portugal*, n.º 41.
- (1945). Testes mentais, sua história e valor. Separata do n.º 3 de *Monografias do Boletim do Instituto António Aurélio da Costa Ferreira*.
- (1945). Será possível predizer e avaliar a eficiência da função docente?. Separata do *Boletim do Instituto de Orientação Profissional*, n.º 6. Publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. XVII, n.º 37, 1949.
- (1945-46). Quociente de inteligência de Stern ou Constante Pessoal de Heines? Separata de *A Criança Portuguesa*, n.ºs 1 e 2. Publicado na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. XII, n.º 34, 1948.

- (19. *Subsídios para a história do movimento da Orientação Profissional. Sua introdução no nosso país.* Boletim do Instituto de Orientação Profissional, n.º 7.
- (19-1950). Da Orientação Profissional e da Orientação Educacional. Separata de *A Criança Portuguesa*.
- (s/c) O valor preditivo dos métodos de interpretação do rendimento dos testes: A constante de Heines. Revista *LAS CIENCIAS*. Madrid, Año XX, n.º 2.
- (19). Da limitação do tempo nos testes de capacidade. Separata da *REVISTA PORTUGUESA DE FILOSOFIA*. Tomo II, Fasc. 4.
- (19). ENFANCE. L'inhibition rétroactive dans l'apprentissage et dans la vie. *BULLETIN DU C.E.R.P.* (Communication présentée au XIV^e Congrès International de Psychologie Appliquée. Copenhague, 13-19 août, 1951).
- (19). Acerca do estudo eficiente. Separata de *A Criança Portuguesa*. Ano XI.
- (19). Psicologia do Testemunho. Separata de *Scientia iuridica*. Vol. III, n.ºs 11 e 12.
- (19). Algumas Considerações sobre o «SCATTER». Separata das *Actas do I Congresso Nacional de Filosofia*. *Revista Portuguesa de Filosofia*. Tomo XI-II – Fasc. 3-4.
- (19-1957). Contributo para o conhecimento do nível mental da criança portuguesa. Separata de *A Criança Portuguesa*. Ano XV-XVI.
- (19). Da necessidade da existência de psicólogos escolares no ensino secundário. Separata da *REVISTA PORTUGUESA DE FILOSOFIA*. Tomo XIII – Fasc. 6.
- (19). Le Témoignage Envisage du Côté Psycho-Judiciaire. *Actes du XIII Congrès de l'Association Internationale de Psychologie Appliqués*. Rome, 9 – 14 Avril 1958.
- (19). Bosquejo histórico e valor da Orientação Profissional e Educacional como factores de ajustamento do indivíduo ao meio social. Separata da *REVISTA PORTUGUESA DE FILOSOFIA*. Tomo XVI – Fasc. 3.
- (19-1963). Elementos essenciais de estatística para quem se dedica aos testes. Separata de *A Criança Portuguesa*. Ano XXI.
- (19). *Breve História dos testes psicológicos e seu valor como instrumento de diagnóstico e de medida*. Braga: Livraria Cruz.